



Carolina da Costa Santos

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
PERCURSOS, CONTEXTOS E PAPÉIS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2013



A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: PERCURSOS, CONTEXTOS E PAPÉIS

Carolina da Costa Santos

Dissertação de mestrado apresentada à
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto,
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob a orientação das
Professoras Doutoradas Fátima Pereira e Amélia Lopes

Junho de 2013

RESUMO

O cenário universitário atual é marcado por constantes alterações, consequências do acompanhamento do sistema educativo às mudanças políticas, económicas e sociais do mundo. Fatores externos, portanto, entram na universidade e reconfiguram suas preocupações, estruturas e objetivos. Os professores, inevitavelmente, sofrem o impacto dessas mudanças em seu cotidiano e em sua profissão.

Nesse contexto, o presente estudo objetiva compreender a (re)construção da identidade académica e a caracterização da docência universitária nos dias de hoje, procurando compreender marcos da (re)construção dessa identidade profissional ao longo da vida do professor e buscando identificar a caracterização desta profissão nos dias de hoje. Como alicerce teórico, abordamos as concepções de identidade e de docência universitária. Admitimos a identidade como um processo social, em um movimento constante de (re)construção, feito na dialética entre sujeito e sociedade, ao longo de sua vida. Quanto ao exercício profissional, pautamo-nos nas quatro dimensões do trabalho do professor universitário: investigação, ensino, extensão e gestão académica e na articulação entre elas. Como estratégias metodológicas, optamos pela realização de um grupo de discussão focalizada e pela recolha de quatro narrativas de tipo biográfico com professores universitários da área de Ciências da Educação. Os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo e suas interpretações conjugadas à luz do quadro teórico.

Os resultados abordam, por um lado, a construção da identidade ao longo da vida, onde emergem momentos marcantes nesta construção da identidade profissional, como o seio familiar, a formação inicial e a experiência profissional anterior ao exercício da profissão. A análise também destaca a intensificação do trabalho como delineadora da atual identidade académica. Entre os resultados, a investigação apresenta-se como prioridade e como diferencial na vida do professor universitário. O ensino, que caracteriza a docência em primeira instância, surge como dimensão prejudicada, cuja valorização é reclamada por todos os participantes. A gestão surge como dimensão que concentra um conflito entre obrigatoriedade e prioridade. As falas apontam para o receio de que a gestão, em vez de garantir a participação efetiva nos órgãos de poder, seja substituída por atividades de cunho administrativo. A transferência, embora definitivamente menos comentada, representa um ponto de encontro dos interesses e objetivos da universidade, referentes à produção e à apresentação de conhecimento científico.

RÉSUMÉ

Le contexte universitaire actuel est marqué par des évolutions constantes, conséquences des changements politiques, économiques et sociaux dans le monde. Ainsi, des facteurs externes à l'université influencent ses propres préoccupations, sa structure ou ses objectifs. Les professeurs subissent inévitablement et au quotidien l'impact de ces changements, dans l'exercice d'une profession marquée par l'intensification du travail d'enseignant.

Dans ce contexte, cette étude tend à comprendre la (re)construction de l'identité académique et la caractérisation de l'enseignement universitaire actuel. Nous nous appuyons sur deux bases théoriques : la première liée à la conception de l'identité et la seconde consiste en une révision de la littérature concernant l'enseignement universitaire. Nous admettons que l'identité est un processus social, en mouvement constant de (re)construction entre le sujet et la société, et ce tout au long de la vie. Quant à l'exercice professionnel, nous nous sommes basés sur quatre dimensions du professeur universitaires : recherche, enseignement, extension et gestion académique, ainsi qu'aux liens entre elles. Nous avons opté pour un groupe de discussion et nous nous sommes basés sur quatre narratives de type biographique de professeurs universitaires du département Sciences et Education. Les données obtenues ont été soumises à une analyse de contenu, puis les interprétations reliées au cadre théorique.

Les résultats abordent d'une part la construction de l'identité au long de la vie. Émergent des moments marquants dans la construction de l'identité professionnelle, comme le cadre familial et l'expérience professionnelle antérieure à l'exercice de la profession. D'autre part, l'analyse étudie la profession vue de nos jours et pour cela, confronte les quatre dimensions universitaires à l'intensification du travail d'enseignement comme constitution de l'identité académique.

ABSTRACT

Continuing alterations characterizes the current academic setting as the educational system follows the political, economical and social changes of the world. Therefore, external factors become part of the university and reconfigure its concerns, structures and goals. These changes impact the private and professional lives of professors.

Considering this scenario, this research aims at comprehending the (re)construction of the academic identity and the characterization of university teaching nowadays, trying to understand the milestones of the (re)construction of this professional identity throughout a professor's life and searching to identify the current professional field. Theoretical framework includes identity conceptions and academic teaching. Identity is considered as a social process, in a continuing movement of (re)construction, developed on the basis of the subject-society dichotomy. Regarding the professional occupation, the four dimensions of a university teacher work are the basis of our study: research, teaching, extension and academic management, also considering their articulation. For methodological strategies, a focus group and four biographical narratives were performed with professors from the Educational Sciences field. Collected data was executed through content analysis and its readings regarded the theoretical framework.

Results consider the construction of identity throughout life, where milestones for the construction of the professional identity emerge, such as familiar core, initial education and professional experience previous to the academic profession. Analysis also highlights the work intensification for outlining the academic identity. Results show that the research is considered a priority and an advantage in the life of a professor. Teaching, which mainly characterizes the academic work, emerges as an undermined dimension, a reason why all professors demand its recognition. Academic management is linked to the tension between obligatoriness and precedence through an evaluation that the effective participation in the management bodies can be narrowed since the activities addressed to the professors are administrative. Although less debated, transference represents a meeting point between interests and goals of a university, concerning production and presentation of scientific knowledge.

Para as quatro dimensões da minha atividade:

Pai, Mãe, Irmãos e Amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que contribuíram para a concretização deste trabalho:

À Professora Fátima Pereira, pelo rigor, pelo empenho e por protagonizar o talento de uma professora universitária que, em meio a tantas outras atividades, dedica-se inteiramente à orientação.

À Professora Amélia, pela orientação, pela sensibilidade e pelo despertar constante da curiosidade, do investimento e da investigação.

Aos Professores participantes, por desenharem comigo, por meio das suas narrativas e falas, esta investigação.

Aos meus pais, por compreenderem que a saudade só apareceu porque também havia muito investimento e vontade desse lado.

Às minhas irmãs Gabriela e Luciana, pelo carinho e pelo apoio incondicional.

Às visitas, por diminuírem a distância de casa.

Ao Santander Totta e à Casa da América Latina pelo Programa Universitário em parceria, que possibilitou minha estadia no primeiro ano.

À Tia Alice, pela ajuda quando possível.

À Romina e à Bruna, pela ajuda quando preciso.

Aos amigos Thiago, Michele, Domingas, Bruna, Fernanda, Rui, Isa, Ana, Ricardo, Tiago e à minha irmã Romina, pelas histórias de vida e vividas no Porto.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: IDENTIDADE E ATIVIDADE	6
1. Identidade acadêmica em construção	7
2. A docência universitária hoje	11
2.1. O cenário universitário hoje	11
2.2. As dimensões da atividade docente	14
2.3. O professor do/no ensino universitário	15
Capítulo II PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	19
1. Pressupostos metodológicos da construção de conhecimento	21
2. Processos, procedimentos e fundamentos	25
2.1. Grupo de Discussão Focalizada: fundamentos	25
2.2. Narrativas de tipo biográfico: fundamentos	27
2.2.1. Guião	29
2.3. Análise e interpretação de dados	30
2.3.1. Sobre análise de conteúdo	30
2.3.1. Sobre a análise do GDF	31
2.3.3. Sobre a análise das narrativas	32
2.3.3.1. Percursos biográficos em singularidade	33
2.3.2. Perspetiva transversal	34
Capítulo III A IDENTIDADE NARRADA: DISCUSSÃO DE RESULTADOS	37
1. Transversalidade dos percursos biográficos: construção de identidades	40
1.1. Do seio familiar ao mundo: o início do processo	40
1.2. A construção da identidade pela formação	43
1.2.1. Da escola básica ao ensino superior: escolas e escolhas	43
1.2.2. A formação inicial: escolhas e significados	45

1.3. Experiências profissionais: significados e percursos	49
1.4. A formação em Ciências da Educação: significados	52
2. A construção e a caracterização da identidade do professor do/no ensino universitário hoje	56
2.1. A influência da instituição de trabalho	56
2.2. Ser docente hoje: a intensificação do trabalho	60
2.2.1. A intensificação quotidiana	61
2.2.2. Trabalho coletivo isolado	63
2.2.3. Trabalho docente administrativo	65
2.2.4. Relações prejudicadas: não dizer não	67
2.3. As dimensões da carreira: da fragmentação à articulação	69
2.3.1. Investigação	70
2.3.2. Articulação entre investigação e ensino	73
2.3.3. Ensino	76
2.3.4. Gestão académica	82
2.3.5. Extensão	84
CONCLUSÃO	
O sentido da docência universitária e expectativas para o futuro	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	103

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 - Dimensões das atividades docentes	14
Quadro nº 2 - Sistema categorial de análise do GDF	32
Quadro nº 3 - Sistema categorial de análise das narrativas	35
Quadro nº 4 - Motivos de identificação com a instituição	57
Quadro nº 5 - Contextualização da rejeição de outros contextos	58
Quadro nº 6 - Ruturas no percurso profissiona	60

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - As dimensões do trabalho do professor universitário	70
--	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Guião do grupo de discussão focalizada	104
Anexo 2 - Guião da entrevista de tipo biográfico	106
Anexo 3 - Exemplo de codificação de material empírico: relatório da categoria “gestão”, extraído do NVivo	108
Anexo 4 - Exemplo de quadro de redução de dados: análise do GDF	111

INTRODUÇÃO

Muitas mudanças no ensino universitário estão atreladas aos novos contornos definidos por políticas que lhe impõem uma lógica de mercado, de competitividade e que o definem como instituição para dar respostas às demandas mercadológicas do trabalho e à democratização do ensino que pode coincidir, algumas vezes, com a sua massificação e escolarização. Fatores externos, portanto, entram na universidade e exigem o reestabelecimento de eixos orientadores, alterando preocupações e objetivos da formação universitária. Nesta esteira, são reconfigurados os cursos e suas dinâmicas e, consequentemente, as atividades e os papéis que assume a figura do Professor.

Harris (2005) afirma que há um impacto na (re)construção da identidade acadêmica dos professores relacionado com os aspetos negativos e destrutivos das políticas neoliberais. Com estas políticas, mudam a identidade acadêmica e as relações de liberdade, de autonomia e os propósitos dessa profissão. Põe-se em dúvida essas relações acadêmicas, considerando os contornos que lhes são atribuídos pelo mercado. O estudante pode vir a reconfigurar-se como consumidor e a internacionalização, por exemplo, assumir-se como um dos requisitos para a seriedade da universidade. Em consequência, ao professor são exigidas novas competências e habilidades para a construção da sua docência.

Este é o cenário em que realizamos o nosso estudo e, principalmente, é o contexto no qual os professores universitários, protagonistas desta investigação, vivem seus quotidianos e (re)constroem a sua identidade profissional. Admitimos a identidade como um processo rico em constantes movimentos de construção. São esses movimentos que nos interessam neste estudo, cujo objetivo se concentra em compreender a identidade acadêmica por meio do percurso biográfico de alguns professores universitários e em identificar, através de suas falas e narrativas, a caracterização da docência universitária nos dias de hoje.

Reconhecendo a universidade como lugar de debate, propomos esta investigação como um espaço de discussão sobre a identidade de professores do ensino universitário. Entendemos a profissão docente como “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar” (Tardif e Lessard, 2005, p.35), e, por isso, identificamos que a construção da identidade acadêmica se passa na relação com o outro e que o “desenvolvimento profissional decorre de aspectos múltiplos

que vão para além da preparação/formação para o exercício da profissão” (Lopes, Pereira, António, Ferreira, Sousa e Rocha, 2004, p.53).

Por isso, torna-se importante estar atento, nos estudos da identidade, aos momentos e aos aspetos que podemos apontar/observar como marcos na construção identitária dos sujeitos. Assim, entendemos que a construção da identidade profissional do professor universitário apresenta influência de diversos aspetos, de diferentes âmbitos.

Pretendemos, então, compreender a identidade académica e a sua (re)construção, considerando as quatro dimensões da sua atividade – ensino, investigação, serviço à comunidade e gestão académica – e a sua trajetória biográfica, pretendendo responder a algumas questões a respeito da constituição de um projeto de vida, dos contextos de formação e de atuação profissional anterior e algumas indagações acerca do trabalho do/a professor/a universitário/a tendo em conta as componentes formais da profissão e os contributos de componentes não formais para a configuração desse trabalho, assim como perguntas relacionadas a fatores que contribuem para o seu desenvolvimento profissional e para a (re)construção de sua identidade, como quais são os ajustes que o/a professor/a faz, ou se vê obrigado a fazer em seu trajeto profissional para responder às exigências e pressões internas e externas atuais.

Compreendidos os objetivos, os interesses e a contextualização do trabalho, passamos a apresentar a estrutura da dissertação, de forma a elencar, previamente, o quadro teórico no qual o estudo se apoia, as estratégias metodológicas adotadas ao longo da investigação e a forma de apresentação dos resultados que antecede as conclusões da dissertação aqui defendida.

O quadro teórico é diluído ao longo da dissertação, visto que no capítulo relativo à análise muitos conceitos e teorias conjugam as interpretações feitas dos dados recolhidos e permeiam toda a discussão. Contudo, o primeiro capítulo desta dissertação destina-se a apresentar os conceitos que foram mobilizados para o estudo e se afirmaram como mais relevantes para a temática em questão. Construimos, para o interesse da investigação, dois pólos teóricos que buscam, primeiramente, a discussão a respeito do conceito de identidade para, posteriormente, discutirmos alguns aspetos da docência universitária, promovidos a partir de revisões da literatura.

Para sustentar a dissertação, iniciamos o quadro teórico com uma parte destinada a discorrer sobre a construção da identidade docente. Discute-se, primeiramente, a construção de identidades para, depois, ser a identidade docente o assunto focal a ser desenvolvido. Apoiamo-nos em Dubar (1998), Berger e Luckmann (2003), Lopes (2007) e

Dotta (2010), entre outros, para argumentar que a identidade é um processo social, em constante construção.

Completamos nosso alicerce teórico apoiadas em uma revisão da literatura sobre a docência universitária e abordamos, então, a questão do contexto atual do ensino universitário, marcado pela intensificação do trabalho docente, consequência de mudanças políticas e económicas (Magalhães, 2004; 2011, Correia e Matos, 2001, Harris, 2005), a construção de uma profissão que se sustenta em quatro pilares/dimensões, além de evidenciar que surgem como resultados da revisão bibliográfica sobre o assunto as preocupações em torno da didática universitária, tratando de uma competência pedagógica para o exercício da profissão (Leite e Ramos, 2008, Massetto, 1998, Anastasiou e Pimenta, 2002) e a articulação desejada entre ensino e investigação.

O segundo capítulo é a explicitação da metodologia usada para a investigação. Para iniciar o desenvolvimento desta dissertação foi realizado um grupo de discussão focalizada para destacar aspetos que fossem interessantes para o estudo. Estes pontos que emergiram do debate entre docentes foram aprofundados em narrativas do tipo biográfico, estratégia metodológica que completa nossas escolhas no âmbito da metodologia.

Nosso interesse pelas trajetórias dos professores ao longo da vida, incluindo os tempos anteriores à entrada no ensino superior e após o ingresso na carreira justifica-se pela compreensão do processo de construção da identidade profissional dos professores como ação constante, apontando, em memórias, relatos e narrativas, especialmente, que a identidade como professor do ensino universitário se dá, também, no que antecede a opção pela docência como ofício e em outros aspetos e fatores que não só a formação académica propriamente dita ou seu exercício profissional.

Assim, no capítulo 2 são encontrados os caminhos e atalhos escolhidos para o percurso desta investigação. Localizamos o paradigma da nossa pesquisa e os pressupostos epistemológicos da construção do conhecimento e depois explicitamos os instrumentos de recolha de dados, seus fundamentos e procedimentos, detalhando o grupo de discussão focalizada e em seguida as narrativas de tipo biográfico. Para finalizar o capítulo e tornar transparente toda a trajetória da investigação, indicamos como foi feita a análise de conteúdo de cada estratégia metodológica, explicitando o sistema categorial respetivo.

O último capítulo é destinado ao aprofundamento das análises e à exploração dos resultados e conjuga, em seu texto, interpretação de dados e discussão de resultados, de

forma a potencializar o material empírico com uma leitura à luz de contribuições teóricas. Para efeitos de melhor apresentação, o capítulo é dividido em duas partes. Uma referente a uma análise mais sincrónica do percurso biográfico dos professores, concentrando contributos maiores vindos das narrativas. Nesta parte, discutimos a construção da identidade ao longo da vida dos professores, com foco nos momentos marcantes como o seio familiar, a relação com a escola, a formação inicial e a experiência profissional anterior à entrada na docência universitária. Na segunda parte discutimos o ser professor universitário hoje, procurando caracterizar a docência universitária atual, seus contornos e constrangimentos. Para este momento, torna-se fundamental articular as contribuições vindas das análises tanto das narrativas como do grupo de discussão focalizada que permitem, ambas, o debate em torno das competências e das exigências do trabalho docente hoje.

Assim, concluímos nosso trabalho e apresentamos as considerações finais e as suas conclusões, pretendendo evidenciar como conseguimos dimensionar nossa pesquisa em três tempos: recorrer às trajetórias dos professores, do passado, compreender as condições do presente e conseguir pensar o futuro, as projeções de uma profissão.

Capítulo I

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:

IDENTIDADE E ATIVIDADE

Se pretendermos ter um sistema educacional que acompanhe o desenvolvimento social, é preciso admitir que as mudanças da sociedade implicam, necessariamente, alterações na educação. Ator do sistema educativo, ao professor também cabe realizar mudanças do seu perfil, em decorrência das alterações em suas atividades e prioridades. A identidade deste profissional, portanto, sofre impactos e efeitos das novas competências que ele deve desenvolver em resposta às grandes exigências impostas à sua carreira.

Discorrer sobre o professor do ensino superior por meio de seu percurso biográfico implica estar atento à subjetividade e a vários aspetos da vida deste docente, que contribuem para a formação da sua identidade. Para este estudo, então, tornou-se necessário debruçar-nos um pouco sobre as concepções de identidade, discutindo aspetos importantes que garantem o seu contorno, a fim de estabelecermos um quadro teórico que permitisse desenhar a investigação.

Tendo como objeto de estudo a construção da identidade académica e admitindo que ela é, destacadamente, um processo social, tornou-se fundamental também a contextualização da profissão professor de ensino superior, hoje em dia. Por isso, o presente capítulo é dividido em duas partes. A primeira explicita como concebemos, essencialmente, o conceito de identidade para chegar à discussão sobre a construção da identidade profissional, particularmente a identidade académica, do professor universitário. Na segunda parte, ao defendermos serem as diferentes atividades docentes elementos para a construção desta identidade académica, apresentamos uma base de quatro dimensões do trabalho do professor do ensino superior. Também abordamos a docência universitária no cenário atual, apresentando o panorama que surge a partir de uma revisão da literatura sobre o assunto.

Convém neste momento afirmar que, dentro de uma investigação qualitativa, a constituição do quadro teórico, a recolha de dados e a análise do material empírico foram realizadas concomitantemente, de forma que o progresso de um determinasse o desenvolvimento dos outros, visto que admitimos sempre que a realidade estudada e os sujeitos participantes do estudo têm voz na investigação e podem evidenciar o que é importante para se estudar, mostrando, ao longo do percurso investigativo, caminhos que devem ser tomados. Por isso, também, a exposição da base teórica não se restringe a este primeiro capítulo, mas permeia o capítulo destinado à análise do material. Desta forma, garantimos o entrelaçamento entre teoria e prática e discutimos à luz de uma revisão da

literatura os dados recolhidos para este estudo. Assim, questões mencionadas nesta parte da dissertação são mais tarde retomadas com intensidade teórica, ainda na análise, na reflexão e na discussão do material empírico.

1. Identidade académica em construção

Evidencia-se importante justificar, em primeira instância, que, baseados principalmente nos estudos de Lopes (2001; 2002; 2007) e Dotta (2010), fomos levados até Erikson (1976), Rossan (1987), Hewit (1991), Berger e Luckmann (2003), e Dubar (1997), admitindo, então, a identidade como um processo dinâmico, em constante construção: um espaço relacional de interação onde se articulam o reconhecimento do outro e o reconhecimento de si. Inseridos em um contexto espacial, histórico e social específico, recebemos marcas constantes do tempo e do lugar do qual nos pronunciamos, o que promove, necessariamente, interferências sociais determinantes na construção da identidade de cada sujeito.

Podemos entender que a identidade é um processo social. Desta forma, é preciso compreender que cada sujeito apresenta predisposição para se integrar numa sociedade e dela virar membro, fazendo parte, inevitavelmente, do movimento dialético entre indivíduo e sociedade (Berger e Luckmann, 2003). Esta integração se dá através das socializações ao longo da vida, da interiorização e da apreensão do mundo no qual estamos inseridos como realidade social. Desta forma, identificamos, de acordo também com Ruano-Borbalan (1998), que os processos de socialização fazem parte da construção da identidade.

Berger e Luckmann (2003) teorizam sobre a socialização primária e a socialização secundária. Aquela ocorre na infância e se apresenta como primeira forma de significar e interiorizar o mundo. “Assim, [o sujeito] torna-se um membro efetivo da sociedade, possuindo, subjetivamente, uma personalidade e um mundo. Esta interiorização, porém, da sociedade, da identidade, da realidade não se dá definitivamente” (Dotta, 2010, p. 97), visto que “a identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais” (Berger e Luckmann, 2003, p. 228).

A socialização secundária, posteriormente, surge no âmbito de funções especializadas, mais ligadas ao campo do trabalho, introduzindo à socialização primária

saberes profissionais, sendo as identidades profissionais, assim, construídas neste segundo processo de socialização como identidades especializadas (Dubar, 1997). Esses novos saberes vão sendo (re)interpretados de acordo com a trajetória de vida do indivíduo e com seus saberes, anteriormente, interiorizados, num movimento de reconstrução da identidade pessoal pela identidade profissional.

Entendemos, por isso, que a identidade é processo dessas relações entre os saberes que o sujeito vai recebendo e interiorizando nas socializações às quais está exposto, sendo, por isso, resultado da socialização. Dubar (1997) define a identidade como um resultado “simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições” (p.105).

A construção da identidade é um processo dinâmico, em contínua reformulação desde o nascimento do sujeito, ao longo da vida, pelas relações que ele estabelece com outros sujeitos, sendo a identidade, por isso, processo de interação cultural e social (Lipiansky, 1998). Podemos entender, então, que há um contínuo “contexto de uma construção, ruptura e reconstrução, que se prolonga por toda a vida, resultando mesmo de um processo de negociação inter-individual e de uma dupla transação: biográfica e relacional (Dubar, 1998)” (Silva, 2003).

De acordo com Hewitt (1991), dentro da noção de identidade encontram-se três dimensões distintas: a identidade pessoal, as identidades sociais e a identidade situada. A primeira pode ser considerada uma estruturação de identidades sociais, a organização, em uma pessoa, de múltiplas identidades sociais. Estas, por sua vez, são referentes aos papéis sociais nos quais o sujeito se encaixa. A última dimensão representa as identidades pessoais e sociais organizadas a fim de serem apresentadas em uma determinada situação.

A identidade profissional é uma identidade social, marcada por papéis sociais (o estudante assume lugar de estudante e por isso também há um professor que assume esse papel social). Para Dubar (1997), a identidade social é a articulação entre duas dimensões intrínsecas: uma interna ao indivíduo, a identidade para si próprio, biográfica, e uma dimensão externa, relacional, que passa pela alteridade, a identidade para o outro.

Recorremos a Erikson (1976) quando o autor define três sentimentos nos quais a identidade é envolvida: um sentimento de unidade, um sentimento de continuidade e um

sentimento de participação, havendo sempre interação entre essas três dimensões. É muito pertinente para os estudos da identidade esse sentimento de continuidade, visto que permite (re)ver uma pessoa em termos de passado, presente e futuro, o que lhe garante a sua própria singularidade, ainda que durante o percurso de vida o sujeito experimente diferentes facetas identitárias. Assim, a identidade passa por um sentido subjetivo de singularidade e unicidade, de continuidade no tempo e no espaço (Lipiansky, 1998).

Rossan (1987) defende ainda a presença de um núcleo e de uma periferia na configuração da identidade. A periferia é composta de subidentidades e traços generalizados, enquanto no núcleo podemos encontrar conteúdos que garantem um sentimento de continuidade e seu caráter diacrônico.

Tendo em vista a especificidade humana e de interação da profissão docente, para os professores, o núcleo central é determinante na identidade profissional, afirmando-se o eu profissional como inseparável do eu pessoal, daquilo que o professor é antes mesmo da sua prática em sala de aula, seus princípios, seus desejos, sua personalidade. A atuação como professor está diretamente relacionada à identidade pessoal daquele sujeito, isto é, o modo como ele vive a profissão depende claramente de suas características no âmbito pessoal. “A profissão docente é, sem dúvida, uma profissão que mobiliza o sujeito numa dupla vertente: a sua trajetória pessoal e profissional” (Alves, Melo, Trigo e Vieira, 2012, p. 108).

A identidade profissional individual e a identidade profissional coletiva, componentes da identidade profissional deste professor, são promovidas na relação do professor consigo próprio e na relação com os outros. A primeira refere-se mais à imagem que o professor assume por si próprio, como um conhecimento da sua singularidade como sujeito, enquanto a segunda são representações compartilhadas pelo grupo de trabalho. Destaca-se que esta “relação de si consigo e de si com os outros faz-se dentro desta semântica carregada de valores, de desejos e de história” (Lopes, 2000, p. 15).

O conceito de identidade como montagem compósita, apresentado por Derrouet (1988), defende que a identidade docente apresenta várias raízes, uma imagem montada por diferentes fontes, recebendo influências diversas. Fazem parte desta identidade docente distintas dimensões, como aspetos pessoais, profissionais e organizacionais do percurso de vida do professor. “É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções

tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades” (Moita, 1992, p. 115).

Dotta (2010), ao estudar percursos identitários de formadores de professores, faz uma revisão da literatura sobre identidade profissional docente, o que nos traz grande alicerce para compreender que há a influência de pontos biográficos, históricos e sociais na construção da identidade deste profissional, sendo este processo dinâmico e emergente. A autora afirma que a identidade resulta da interseção entre representações que o sujeito tem de si, dos docentes e da profissão. Também entendemos que a identidade profissional é dada através de uma significação social da profissão, em revisão constante de seus significados. Ao mesmo tempo, é evidenciado que a construção identitária pode resultar de uma negociação que compreende as histórias de vida dos docentes, suas condições de trabalho, suas representações sobre a profissão e o discurso que no mundo circula a respeito da docência e, no nosso caso, da universidade.

Desta forma, conseguimos compreender que alguns contextos são, também, responsáveis pela construção identitária dos professores, como, por exemplo, a instituição na qual este docente está inserido. Assim, diferentes contextos profissionais podem promover distintas identidades profissionais de um mesmo professor. Ser membro de determinada instituição promove efeitos no percurso de vida e na construção da identidade daquele profissional. Seriam os efeitos de uma institucionalidade no percurso dos professores universitários. Em determinada instituição, por exemplo, pode ser construída uma linguagem comum que seja partilhada por seus docentes através da interação entre pares, construindo um grupo profissional e possibilitando a criação da sua identidade.

Lopes (2007) afirma que a identidade profissional de base também é fundamental para essa construção, indicando que importa para o estudo de identidades desvendar as ilusões e desilusões permitidas, por exemplo, pelos contextos profissionais marcados pela incerteza, pela surpresa e pela discrepância. Também se deve focar a formação inicial como constitutiva da identidade, ao admitirmos, com Simões et al 1997 (apud Lopes, Sá, Ribeiro e Machado, 2006), que o processo de formação é responsável pela construção ou até mesmo por transformações do posicionamento do sujeito face à realidade. Apoiados em Lacey (1977), os mesmos autores defendem que esta identidade profissional de base, advinda da formação, é a aquisição de uma visão e de uma estratégia de projeção de si.

Considerando estas ideias, concordamos com Camilleri et al, 1990, (*apud* Lopes et al, 2006), ao afirmarem que para os estudos da identidade seria mais pertinente atentar antes ao processo identitário que ao produto. Para tal, assumimos as narrativas como opção metodológica, a fim de, através do percurso biográfico dos professores, podermos perceber momentos marcantes na construção desta identidade profissional. Na parte que se segue deste capítulo abordamos as atividades da docência universitária, que consideramos como aspetos constitutivos da identidade académica.

2. A docência universitária hoje

1. O cenário universitário hoje

Ninguém sabe que coisa quer,
Ninguém conhece que alma tem,
Nem o que é mal nem o que é bem.
Que ânsia distante perto chora?
Tudo é incerto e derradeiro
Tudo é disperso, nada é inteiro.
Ó Portugal, hoje és nevoeiro...

É a Hora!
Fernando Pessoa

Em constante construção, a identidade, como já defendido neste estudo, é formada por processos sociais, mantida, modificada, alterada ou remodelada pelas relações sociais ao longo da vida. Respeitando esse movimento, fica claro que as condições sociais determinam as identidades e a atuação dos professores universitários, assim como de todas as profissões.

Os contextos políticos, económicos e sociais, claramente, determinam as funções da universidade e, com isso, o papel do professor. As mudanças que têm ocorrido na sociedade implicam alterações no sistema educativo, na profissão docente e em suas identidades, tanto do sistema de ensino universitário quanto de um professor em sua singularidade. “Essas mudanças afetam profundamente a identidade docente e permitem ou impõem uma nova discussão sobre os encargos e sobrecargas de trabalho que o magistério vê-se obrigado a experimentar” (Hypolito, Vieira e Pizzi, 2009, p. 108).

A respeito das atuais políticas neoliberais, Magalhães (2004) assume que elas significam a assunção do mercado como regulador da atividade do ensino universitário e

como estruturante das mais diversas relações sociais. Com objetivos e atuação pautados no mercado, num “capitalismo académico”, o sistema educativo sofre mudanças que podem vir a promover uma esquizoidia/esquizofrenia da identidade da universidade (Magalhães, 2011). Ainda para o autor, as “mãos visíveis e invisíveis” do mercado configuram o cenário universitário de hoje, que se pluralizou, diversificou e se diferenciou face à segmentação da educação universitária em distintas instituições por meio de mudanças sociais, económicas e políticas.

Magalhães (*idem*) apresenta-nos os estudos de Cowen (1996), com a ideia de que a universidade está sendo atenuada em diversos níveis: 1) ao nível financeiro, quando passa a, cada vez mais, admitir estudantes como clientes; 2) ao nível pedagógico, quando, em decorrência da massificação do ensino superior, o que pode vir a transformar o professor em “transmissor” de informações por causa do imenso número de alunos; 3) ao nível do espaço, nas relações internacionais movidas pela economia, e; 4) ao nível da qualidade, claro, quando a articulação de todas as mudanças pode fazer com que a atividade universitária seja desenvolvida, ou melhor, cumprida, por outros atores que não académicos.

Assim, compreendemos que as causas das transformações constantes no ensino universitário acompanham mudanças de cunho político, económico e social, com base, principalmente, em políticas instaladas internacionalmente. Reconhecemos, por isso, que as mudanças vividas têm origens políticas e económicas. Já em 1987, Popkewitz denunciava que a ação e o quotidiano dos professores eram, intensamente, controlados por lógicas burocráticas e administrativas, assim como Sacristán, em 1995, afirmava que “o papel dos professores nos diferentes níveis do sistema educativo e as suas margens de autonomia são configurações históricas que têm muito a ver com as relações específicas que se foram estabelecendo entre a burocracia que governa a educação e os professores” (p. 71).

Para discursar sobre as mudanças às quais os professores devem se submeter e adaptar o seu trabalho, Sacristán (*idem*) cria uma metáfora que compara os professores a atores que, com figurino de época antiga, se observam, sem aviso prévio, em um cenário mudado, numa encenação colorida e fluorescente que oculta a cena clássica anterior. A conclusão do autor é a de que não importa como foi feita a mudança ou quem alterou o contexto, mas que quem está à frente do palco e precisa apresentar-se é o professor. São os

docentes que sofrem as consequências diretamente em seus trabalhos, em seus quotidianos. É nessa linha de pensamento que pretendemos observar em nossa investigação as consequências das mudanças que ocorrem no cenário e no contexto universitário em estudo.

Entendemos, como veremos na análise, que a fragmentação surge como resultado da intensificação do trabalho docente e da sua consequente sobrecarga de atividades que também agrava o sofrimento e a solidão profissionais que se acentuam nos últimos anos, de acordo com Correia e Matos (2001). Ainda que a investigação dos autores se pautem em professores do ensino secundário, podemos interpretá-la à luz do nosso campo empírico e incluir aos contributos do estudo mencionado no nosso. Os autores alertam para uma “erosão profissional” que resulta do grande número de missões atribuídas aos docentes, que, no nosso caso, fogem, até mesmo, das influências da universidade. Em estudo que identifica, através de narrativas de professores, as solidões e solidariedades da profissão, os autores entendem que pode haver uma “esquizofrenia comunicacional” que revela o contraste entre o entusiasmo do sistema e os silêncios e sofrimentos presentes nas narrativas docentes (*idem*).

Criamos, dessa forma, o panorama de um contexto universitário que muda de cenário por decisões de cunho político, económico e social, impostas de cima para baixo; contornos novos aos quais o professor tem que se adaptar e acompanhar para o seu desenvolvimento. Com isso, identificamos um contexto de fragmentação do trabalho do professor que se divide em muitas atividades atribuídas a ele. Os discursos dos participantes desta investigação se encontram entrelaçados à luz de uma preocupação teórica com a intensificação do trabalho docente no capítulo referente à análise. Abordamos agora um quadro do trabalho do professor de hoje em dia, que vai ao encontro da caracterização da docência universitária à qual chegamos através de nossa análise.

2.2 As dimensões da atividade docente

Reconhecemos que a trajetória profissional sofre influências do percurso pessoal e de diferentes fatores sociais, como, por exemplo, a formação inicial, a experiência profissional e a instituição na qual o trabalho é desenvolvido. Afirmamos que, para este estudo, também damos relevo às dimensões do trabalho docente como constituintes da

identidade académica. Tendo seu trabalho e seu tempo divididos, consideramos que a identidade se constrói, também, na relação entre estes momentos e estas atividades para o professor concebidas e a ele exigidas.

Apesar de se lerem, frequentemente, na literatura estudos sobre o tripé que sustenta o trabalho do professor universitário, a tríade do ensino superior - ensino, investigação e extensão – (cf., por exemplo, Battini e Vagula, 2011; Leibowitz, van Schalkwyk, Ruiters, Farmer e Adendorff, 2012), neste trabalho reconhecemos que mais um elemento se apresenta como alicerce desta atividade: a gestão académica. Admitimos esta ideia a partir do Decreto-Lei 205/2009, ECDU - Estatuto da Carreira Docente Universitária. Além de uma alínea a explicitar que o professor deve estar apto a desenvolver quaisquer tarefas do âmbito do ensino superior demandadas pelos órgãos competentes, a legislação determina as seguintes atividades:

Quadro nº 1 – Dimensões das atividades docentes

Dimensão	Atividades compreendidas
Investigação	Investigação científica, criação cultural ou desenvolvimento tecnológico
Ensino	Serviço docente, acompanhamento e orientação de estudantes
Transferência do conhecimento – prestação de serviços à comunidade	Extensão universitária, divulgação científica, valorização económica e social do conhecimento
Gestão universitária	Gestão das instituições universitárias

Compreendemos que a identidade do professor do ensino universitário é construída num jogo entre estas quatro dimensões das suas atividades. O docente participa de uma negociação constante entre prioridades, atividades e vontades e, no seu quotidiano, desenvolve o exercício da sua profissão de uma maneira própria, que marca a sua identidade.

Este estudo desenvolve-se no contexto atual, de intensificação do trabalho, no qual as exigências do sistema de ensino universitário deixam cada vez mais acirrada a disputa entre estas quatro dimensões no trabalho docente. Admitindo que elas, conjugadas e articuladas, ajudam a construir a identidade do professor universitário hoje, nosso estudo procura identificar nas trajetórias dos professores e no narrar do seu dia a dia os lugares que ocupa cada área de atividade – além de outros fatores que também são estudados por emergirem do material empírico e por fazerem parte da construção da identidade docente ao longo da sua trajetória de vida, do seu percurso pessoal e profissional, com vistas a discutir, além da constituição, a significação atribuída ao trabalho docente no ensino superior.

1.2.3. O professor do/no ensino universitário

O vocábulo docência pode remeter-nos logo para aulas, para o lecionar e para a relação professor-aluno em uma sala de aula. Todavia, a docência universitária guarda mais especificidades que a face do ensino. Como visto, o professor do ensino universitário multidimensiona a sua profissão em ensino, investigação, transferência do conhecimento/serviços à comunidade e gestão acadêmica. Essas são as quatro dimensões que constituem o serviço do professor da universidade e, conseqüentemente, são as faces que, indissociáveis e articuladas com outros fatores, constituem a sua identidade.

Em uma pesquisa na literatura publicada, pudemos constatar que as produções teóricas que discutem a docência do ensino superior muitas vezes se mostram mais preocupadas em discutir a docência *no* ensino superior, isto é, focam suas investigações na componente pedagógica do professor desse nível de ensino.

Inúmeros trabalhos abordam a questão da formação pedagógica e das competências didáticas (ou de suas ausências) para o exercício da profissão (cf. Leite e Ramos, 2007; Massetto, 1998; Pimenta e Anastasiou, 2002; Zabalza, 2006, entre muitos outros). No centro destes estudos está apontada a necessidade de uma (maior) formação pedagógico-didática para profissionais que atuam na educação superior e de atualizações constantes de uma didática universitária.

Em outras áreas de estudo, que não a educação, isto se torna mais evidente. Por exemplo, na área da saúde, como a medicina (cf. Costa, 2010), profissionais renomados

pelo exercício prático da profissão tornam-se professores por causa talvez de um destaque no campo de atuação profissional e não têm competências pedagógicas exigidas, o que pode vir a contribuir, entre outras razões, para “desprofissionalizar” o magistério, o que apontam outros estudos (cf. Veiga e Cunha, 1999).

Outra temática abordada dentro da docência universitária é a articulação entre ensino e investigação. Claramente destacadas como principais faces do ensino superior, estas duas dimensões evidenciam-se como maiores preocupações dos professores e sua articulação surge como item desejável para a otimização do trabalho. A defesa da cada vez maior e mais significativa articulação aparece como central em diversos projetos e em estudos.

Num antigo contexto,

a docência em si mesma não constituía um assunto relevante para a Universidade como instituição. Estando garantida a presença de alunos, não existia nenhuma pressão para justificar a qualidade do processo formativo. Em prol de *liberdade de cátedra* e de uma certa *indiferença institucional*, a qualidade da docência ficava nas mãos dos professores, individualmente, ou, quando muito, sob a tutela dos Departamentos (Zabalza, 2006, p.3).

É possível identificar, entretanto, que, com o passar do tempo, o lugar da docência foi valorizado e considerado como um espaço importante na formação. A respeito da didática universitária, Zabalza afirma que foram criadas algumas conceções em torno do facto de a docência interferir diretamente na aprendizagem dos alunos e também por apresentar características únicas, sendo uma atuação diferente de outras tarefas. Percebeu-se, também, que uma boa docência não era necessariamente vinculada à prática de um longo tempo, a não ser que esta prática tenha sido acompanhada de reflexão, já que “uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução de sua experiência pode ser altamente mobilizadora para a revisão e a construção de novas formas de ensinar” (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 250).

Assim, compreende-se que a docência se constitui de um espaço de competências profissionais composto pelos conhecimentos de conteúdos, por habilidades específicas e atitudes próprias dos formadores. Certificou-se com o tempo que a importância da didática universitária consiste em mobilizar conhecimentos e metodologias para otimizar as condições de aprendizagem.

Essa compreensão da importância de uma didática para o ensino superior, entretanto, não foi acompanhada de uma valorização do ensino. Pelo contrário, tendo em

vista que a universidade se encarregou de dois papéis fundamentais, a saber a transmissão e a produção de conhecimentos, a investigação logrou-se como face mais importante da profissão. Pode-se admitir que, à vista de muitos, a investigação passa por criar e disseminar conhecimento enquanto o ensino é claramente relegado a segundo plano, envolvendo apenas a interpretação de conhecimento já existente (Harris, 2005).

O ensino pode passar a ser encarado como algo que por vezes rouba “tempo e investimento àquilo que parece prestigiar-nos no meio académico: a investigação (Leite e Ramos, 2007, p. 27).

Questões pedagógico-didáticas são vistas, em alguns estudos, portanto, como um não lugar na Universidade (cf. Leite e Ramos, 2007), em detrimento dos conhecimentos de conteúdos específicos por parte dos professores. Em relação a isso, Tardif alerta que o saber docente

não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’ (2002, p. 14).

Assim, torna-se necessário o equilíbrio entre as duas vertentes que mais sobressaem no trabalho do professor, na construção de um processo que evidencie coerência entre o campo investigativo e as ações em sala de aula. É esta a ideia de Humboldt de que “a atividade de ensino permitiria aos professores avançarem em suas áreas de conhecimento e que o ensino poderia auxiliar na condução da investigação, levando a pretender-se que essas atividades se desenvolvessem de forma articulada” (Leite e Ramos, 2006, p. 251).

Nesta linha, Fernandes defende que deve haver uma “relação estreita entre a atividade pedagógica e a atividade de investigação, reconhecendo, assim, que a identidade profissional se configura nessa dupla face, e vendo nessa relação uma possibilidade para uma formação de ensino superior de melhor qualidade” (2008, p. 298). A autora enfatiza que a indissociabilidade entre ensino-investigação deve ser materializada pela docência universitária, sendo esta especificidade privilégio da função identitária da universidade.

Leite e Ramos (2007)

apontam para a necessidade de repensar a relação ensino-investigação no contexto da concepção de Universidade, corroborando Derrida (2001) que a entende como lugar onde tudo pode ser posto em questão, ou seja, percebendo a Universidade como lócus

privilegiado de questionamentos, de convívio com a incerteza, isto é, um lugar ‘onde pensar é um processo partilhado... uma instituição em que a natureza incompleta e interminável da relação pedagógica nos pode recordar que ‘pensar em conjunto’ é um processo dissensual’ (Readings, 2003:201) (Leite e Ramos, 2008, p. 252).

A identidade do professor universitário (de quê e como se constitui) também surge como assunto central das pesquisas sobre o professor do ensino superior e, mais recentemente, a reconstrução desta identidade em face das mudanças ocorridas, a partir de um contexto neoliberal de alterações do sistema universitário. Assim, a identidade académica, ou seja, a identidade do professor universitário, também, sofre alterações na sua constituição, tendo o professor que ser flexível perante as mudanças impostas e sentidas.

O presente estudo foca-se neste último ponto de investigação mencionado. O seu objetivo principal é compreender a identidade académica. Abordar a (re)construção da identidade através do percurso pessoal e profissional dos professores e também a partir do debate entre as quatro dimensões principais das suas atividades na universidade. A relação entre ensino e investigação emergiu com grande destaque nas análises de conteúdo a partir do material de estudo exploratório e das narrativas recolhidas. Desta forma, também ganha contorno no quadro teórico do trabalho aqui defendido. Relembremos, contudo, que ao longo do trabalho surgem contributos teóricos que, articulados com as falas dos professores, se considera que possam provocar mais sentido ao assunto em questão.

Para este estudo, é imprescindível compreender que a profissão docente envolve, por essência, o contacto com o outro, um trabalho constante de interação e de relação humana com pessoas que, como dizem Tardif e Lessard (2005), tem capacidade de resistir ou participar. Também com estas mesmas capacidades estão os professores universitários que aceitaram participar deste trabalho. Através da partilha de suas trajetórias biográficas, profissionais e muitas vezes pessoais, porque estas se entrelaçam, buscamos, nesta dissertação, um diálogo constante entre quadro teórico investigado e material empírico recolhido, entre conversas, grupo de discussão focalizada e entrevistas de tipo biográfico, para discorrer sobre a identidade académica.

Capítulo II

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

O estudo aqui apresentado procura compreender a construção da identidade académica e a caracterização do trabalho do professor universitário, hoje em dia. Entendendo que a construção da identidade é um processo em constante remodelação, modificação e é fruto de relações sociais, admitimos que, para conhecê-lo, se evidencia necessária uma metodologia que recorra a estratégias qualitativas que nos deixe em contacto com os sujeitos que protagonizam esse processo. Os sujeitos do estudo, então, são professores universitários na área das Ciências da Educação de uma Faculdade de um centro urbano de Portugal, cujo nome é omitido em razão da confidencialidade dos dados.

Ao pretender ouvir a voz dos professores a respeito da sua profissão é necessário prescindir de técnicas que procurem quantificar dados. Inicia-se por recorrer a métodos qualitativos de investigação que entendam os sujeitos da pesquisa como protagonistas da investigação e que contribuam para um espaço de discussão. Identificamo-nos com as ideias de Pendlebury e Eslin (2002) de que “é importante distinguir a investigação conduzida sobre seres humanos da que é realizada com seres humanos: o ‘sobre’ faz desses seres objetos de investigação, enquanto o ‘com’ implica uma relação participativa e, pelo menos, algum grau de reciprocidade” (*apud* Lima, 2006, p.134). Assim, partimos de uma ideia de alteridade que perspetiva os sujeitos da investigação como um outro participante da pesquisa.

Como estudo exploratório para contribuir para o delinear desta investigação, foi realizado um grupo de discussão focalizada – doravante chamado GDF – entre professores universitários. Os resultados apresentaram-se tão relevantes que os incluímos, após análise detalhada, também como dados a serem discutidos neste trabalho. Todavia, importa salientar que, sendo a identidade académica objeto deste estudo, são as narrativas de tipo biográfico que se destacam como método mais pertinente à investigação, visto que permitem compreender, a partir do percurso de vida do professor, a identidade como sincronia e como diacronia.

Acreditamos na adequabilidade das narrativas biográficas como método para este estudo, também, por compreendermos a construção da identidade profissional como um processo que articula uma transação interna ao indivíduo, relacionada a seu presente, seu passado e seu futuro, o que ele foi, o que é e o que quer ser, e uma transação externa, da relação do indivíduo com as instituições e com aqueles com quem interage (Lopes, 2007),

dimensões às quais poderemos aceder por meio do estudo do percurso biográfico do professor.

Os sujeitos desta investigação são professores universitários, experientes, portanto, em investigações qualitativas em educação, extremamente dotados de consciência crítica e, por isso, empoderados. Participaram, ao todo, oito professores de uma mesma faculdade no campo das Ciências da Educação. Apresentamos, ao longo do estudo, nomes fictícios, a fim de tentar garantir a confidencialidade dos dados. Destes oito professores, cinco participaram do GDF e quatro contribuíram com narrativas do tipo biográfico, havendo um professor que protagonizou as duas estratégias metodológicas e participou tanto do GDF como da entrevista.

O presente capítulo é dedicado a clarificar o caminho metodológico escolhido para a investigação, a fim de esclarecer os atalhos percorridos para chegar aos resultados e às reflexões finais. Para isso, são explicitados os pressupostos metodológicos da construção do conhecimento nos quais nos apoiamos, seguidos dos fundamentos sobre os processos e os procedimentos do estudo, destacando a importância de um trabalho de interação, num processo dialógico de construção do conhecimento quando se quer estudar a constituição da identidade académica. O capítulo termina por apresentar os modelos de análise aos quais foram submetidos os dados, permitindo ao leitor compreender como se deram as análises apresentadas e discutidas no capítulo seguinte.

1. Pressupostos metodológicos da construção de conhecimento

A fragilidade do sistema cientificista de pesquisa é evidenciada pela importância que este projeto cartesiano de explicar o mundo dá aos números e aos dados exatos, numa tentativa de quantificar o quotidiano. O paradigma moderno da ciência apoia-se em axiomas como o da formalização matemática, o da causalidade, o da ahistoricidade e o da passividade que defendem que a natureza pode ser reduzida à quantidade. Negamos a ideia do paradigma positivista de pesquisa, de que os processos sociais são factos e devem ser estudados como tal, havendo o afastamento do investigador que deve vê-lo como “coisa”, objeto a ser investigado, como propõe Durkheim no seu método sociológico, que vê como coisa tudo o que é passível de observação. Rejeitamos a ideia de que os investigados são objetos a serem conhecidos enquanto o investigador é um sujeito a conhecer. “Muito se

criticou em Durkheim a sua concepção holística da sociedade, segundo a qual o todo que ele constitui sobredetermina os indivíduos, que dele fazem parte, as suas ideias e seus comportamentos” (Campenhoudt, 2001, p. 131).

Apoiado nas ideias de Schütz (1987), Campenhoudt (2001) defende que “os indivíduos não sofrem passivamente a realidade social. Sociólogos à sua maneira, eles descrevem e interpretam sem descontinuidades as suas experiências quotidianas a fim de darem um sentido às suas acções e às dos outros” (2001, p. 104).

Admitindo a imprevisibilidade e reconhecendo a riqueza dos detalhes não quantificáveis, posicionamo-nos em uma investigação situada num paradigma que recorre aos métodos qualitativos de pesquisa.

Entretanto, consideramos fácil entender a força da estatística na cientificidade moderna. Aquela está a serviço desta como ciência derivada da quantificação, responsável por generalizações, universalizações e regularidades que escondem as singularidades e os detalhes. Santos (2000) indica que, na cientificidade moderna, “o rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (p.63), o que nos faz pensar que a matemática, a estatística e os números podem, muitas vezes, esconder detalhes e, conseqüentemente, promover a perda de uma subjetividade necessária aos estudos em Educação. Santos ainda afirma que a quantificação reflete a desqualificação do objeto, fazendo com que o ganho em “rigor científico” signifique perda em riqueza subjetiva (*ibid.*, p.73).

É possível perceber que o receio de perda da objetividade, ao utilizar-se um método qualitativo, pode ser traduzido no medo de haver um afastamento da realidade e de o método se configurar como distante de uma elucidação educativa. Sobre este assunto, discorre Correia (1998), afirmando que os sujeitos

não são apenas objectos dotados de uma realidade que transcende os seus discursos, mas são sujeitos que não só se narram como discurso, mas que também se constroem nesta narrativa. O facto de nos interessarmos por estas narrativas, de nos interessarmos tanto pelos textos como pelos contextos ou pelos pretextos, não significa que nos estejamos a afastar da “realidade” educativa, nem que tenhamos abandonado o propósito de contribuir para a sua elucidação. Trata-se apenas, como realça também Latour, de reconhecermos aos sujeitos-objectos educativos o “direito e a dignidade de serem narrativa” (Latour, 1991, p.123) e de considerarmos as estruturas do “mundo vivido como regras gerais de interpretação, segundo as quais o actor define a situação da vida quotidiana e se define a si próprio” (Habermas, 1987, p.145). (*ibid.*, p. 184)

O atual mundo complexo exige um novo olhar sobre o “se fazer ciência” ou “investigar um campo”, em uma análise crítica da educação que tenta superar o olhar míope cartesiano positivista que busca a imediatividade de resultados pontuais e objetivos, a pressa incompatível com estudos cujos processos são mais importantes que o produto. Entendemos as narrativas, assim, como tentativa epistêmico-metodológica de promover um novo olhar sobre a pesquisa, de mudar de lentes; a possibilidade da emergência do sujeito nos estudos das ciências sociais e da educação. Vemos, como cada vez mais real a possibilidade de as narrativas se afirmarem como opção de um investigador de Ciências da Educação, visto que esta área de saber é “capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. Quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional” (Charlot, 2006, p. 9).

Nesta esteira, concordamos com Silva (2010):

se o que interessa neste estudo são os sentidos que os/as atores/as atribuem às suas experiências, uma metodologia qualitativa revela ser a mais adequada na medida em que permite um “constante acariciar do social” (Pais, 2002: 36), bem como chegar a descrições densas da vida social (Geertz, 1993b). A quantificação tornaria pouco visíveis as trajetórias individuais, a ação e sentidos individuais, que se entendem como relevantes desde o início e que não são apreensíveis através de uma metanarrativa. (p. 52)

Deste modo, reconhecemos a maior adequabilidade dos métodos qualitativos para o estudo e buscamos promover uma investigação que respeite a subjetividade dos docentes envolvidos. Procuramos, por meio dos percursos de vida, compreender a identidade acadêmica em face das mudanças que ocorrem na docência do ensino superior, com cada vez mais frequência.

A fim de sustentar as escolhas metodológicas acima referidas, destacamos a fundamentação teórica que nos conduziu à opção metodológica pelo GDF e pelas narrativas biográficas, já que aceitamos a afirmação de Bourdieu (2004) de que a ciência não é neutra e entendemos que escolhas metodológicas pressupõem escolhas teóricas prévias, visto que a opção do paradigma é uma opção política e todas as escolhas feitas dentro dele deverão ser coerentes entre si.

Pretendemos uma superação do paradigma moderno que tem como intenção chegar à causa das coisas por uma lógica matemática-científica e que considera a ciência como abstrata, acima da sociedade, sem importar-se com seus efeitos, num ângulo objetivo de recolher informações. Entendemos aqui que a investigação não é neutra, tampouco a ciência é abstrata. Bourdieu nega, em suas obras, a neutralidade da ciência e indica que o

paradigma científico é influenciado por um conjunto de disposições e de aspetos que cercam o investigador e condicionam a atividade científica. Apoiamo-nos neste autor quando afirma:

o paradigma é o equivalente de uma linguagem ou de uma cultura: determina questões que podem ser formuladas e as que são excluídas, o pensável e o impensável; sendo simultaneamente um conhecimento adquirido e um ponto de partida, é um guia para a acção futura, um programa de investigações a empreender, mais do que um sistema de regras e normas (Bourdieu, 2004, p. 29).

Estando em um contexto histórico e pontual, determinada por um ponto de vista, é impossível termos uma investigação que seja ahistórica e que não produza ou seja produto de qualquer relação com o lugar e o momento do qual se fala. É nesta esteira que negamos a ideia de uma verdade eterna e universalmente válida.

Nosso interesse pelas trajetórias dos professores até entrar no ensino superior e após essa entrada, justifica-se pela

compreensão desse processo [formação de professores] como ação permanente, apontando, em memórias, relatos e narrativas, especialmente, que essa formação se dá, também, no que antecede a opção pela docência como ofício e a formação acadêmica propriamente dita. Permanecendo, ao longo da trajetória dos professores, como redes de sujeitos e conhecimentos (Oliveira, 2003) que se tecem em múltiplos contextos (Alves, 2002). (Süssekind e Garcia, 2011, p. 10)

As mesmas autoras entendem que “os processos de formação se desenham na trajetória e pela ação dos sujeitos em múltiplos contextos com os quais se tecem experiências e sentidos para se fazer professor e fazer as escolas [universidades] cotidianamente” (*idem*, p. 12), retirando da formação o monopólio da construção de uma identidade profissional, deixando clara a importância e a influência dos vários contextos em que professores estão inseridos, em uma atitude que implica mudanças e influências.

Por isso, “as narrativas de si mesmos na perspectiva da formação profissional sustentam-se, teoricamente, na necessidade de ouvir o que os praticantes da vida cotidiana (Certeau, 1994) têm a dizer (relatos e memórias)” (Süssekind, 2011, p.22).

Compreendida a importância de, mais que ouvir, escutar a voz dos professores, entendemos como essencial trabalhar as trajetórias destes protagonistas a respeito da sua identidade acadêmica, através recolha de dados permitida pela realização do grupo de discussão focalizada e pelas entrevistas biográficas que destacam a trajetória do professor para e no ensino superior, considerando que percursos de vida e identidade acadêmica se conjugam.

2. Processos, procedimentos e fundamentos

2.1. Grupo de Discussão Focalizada: fundamentos

Para a elaboração do projeto de mestrado foi realizado um trabalho de investigação empírica a fim de contribuir para uma maior compreensão da problemática que poderia ser estudada a partir da voz dos próprios sujeitos em estudo. Um GDF foi, então, formado como estudo exploratório, provocando a discussão entre professores universitários a respeito da identidade académica e da docência universitária. De acordo com as ideias de Matheson (2010), entendemos que o GDF traz à tona elementos e assuntos que podem ser relevantes para uma investigação. No caso do nosso estudo, o GDF foi realizado, a fim de que a discussão pudesse contribuir para determinar o que seria interessante e necessário aprofundar e sustentar como problemática, permeando a temática da docência universitária.

A discussão serviu como alicerce para definir possíveis linhas de estudo e temáticas específicas a serem abordadas na investigação, visto que, ao adotarmos uma postura qualitativa face aos dados recolhidos, compreendemos que um objeto de estudo não está definido *a priori*, e pode sofrer alterações – até mesmo deve – quando a própria temática evidencia a necessidade de se enveredar por outros caminhos.

Do mesmo modo que contribuiu para orientar assuntos e temas a serem investigados, o resultado do GDF destacou-se com tanta importância para o desenvolver desta dissertação que foi decidido, ao longo do percurso, utilizá-lo como material empírico a ser apresentado, analisado e discutido em paralelo às narrativas de tipo biográfico recolhidas. Desta forma, o estudo, que inicialmente foi pensado como exploratório para detalhar o tema, segue como parte integrante dos resultados finais desta investigação.

Considerando que o guião temático é uma etapa importante de qualquer estratégia metodológica, por constar “de uma lista de temas e questões qualitativas e abrangentes, que favoreçam a discussão, servindo de roteiro para o moderador, facilitando a condução do trabalho grupal ao encontro dos objetivos da pesquisa” (Aschidamini e Saupe, 2004, p. 12), nele pensou-se discutir: a passagem para o ensino superior, percurso e entrada; as etapas profissionais vividas; o equilíbrio das quatro dimensões da atividade docente, a saber a investigação, o ensino, o serviço à comunidade e a gestão da carreira; e perspectivas

futuras do professor universitário, abordando os tempos pretérito, presente e futuro da profissão.

Identificamos, contudo, que um guião está a serviço da orientação da metodologia e, por isso, configura-se como flexível. Tinha sido pensada uma atividade a ser realizada com os docentes (cf. guião em anexo) para funcionar como dinâmica propulsora do debate. Com a discussão fluente entre pares, todavia, não houve necessidade de propô-la. Os sujeitos de pesquisa, neste caso, estão familiarizados com o GDF e entendem seus objetivos e etapas, retirando algumas preocupações como, por exemplo, atividades para quebrar o gelo ou para impulsionar o diálogo.

Recorrer ao GDF como estratégia metodológica qualitativa, como descreve Debus (1997), permite captar a opinião de alguns docentes universitários, a partir de uma interação dinâmica entre eles, marcada pela vivacidade e pela complexidade da conversa. Em contraponto à entrevista, este método apresenta uma diferente forma de construção do conhecimento, a partir da interação, o que permite a troca de opiniões e de experiências: sentidos negociados. Por esta característica da construção do conhecimento em interação, o GDF constituiu-se numa importante ferramenta para promover um espaço em que a discussão dos professores permite compreender mais a respeito de como se constitui a identidade académica. Este revelou ser um método muito adequado à investigação, por criar um espaço de discussão em que se partilham histórias e se debatem assuntos sobre o “ser professor”, redimensionando ideias acerca da docência universitária. A conversa entre pares faz com que haja liberdade para trocar confissões e o entusiasmo dos professores mostrou que eles reconhecem a necessidade de se discutirem questões sobre a carreira universitária, destacando a relevância do trabalho aqui proposto e a pertinência do método.

Ressaltamos que o GDF se revelou pertinente ao ser feita a sua análise, o que resultou na apresentação de seus resultados nesta dissertação. Lembramos, contudo, que são as narrativas como opção epistémico-metodológica o elemento responsável pelo maior contorno metodológico da investigação. Por esta razão, destina-se a parte a seguir aos seus fundamentos, processos e procedimentos.

2.2. Narrativas de tipo biográfico: fundamentos

Realizámos entrevistas com quatro professores – três professoras e um professor – a fim de recolher narrativas biográficas que pudessem desenvolver mais a perceção sobre a subjetividade do sujeito e apurar a sensibilidade de nossa escuta.

Dubar (1998) propõe orientações metodológicas para um modelo empírico no tratamento da identidade denominado “trajetórias” subjetivas”, “lógicas de mobilidade” e “formas identitárias”, tendo como ponto de partida os relatos do percurso de um indivíduo, por meio de entrevista. A hipótese central da proposta é a de que a colocação desse percurso em palavras, numa situação de entrevista considerada como um diálogo com foco no sujeito, permite a construção linguística de uma ordem categorial organizativa do discurso biográfico e lhe confere significado social. (Dotta, Lopes e Giovanni, 2011, p. 564)

Clandinin e Connelly (1990) advertem quanto à perda da subjetividade em correntes ligadas ao racionalismo técnico e ao formalismo, atrelados ao objetivismo e à prática de ciência com base em regras, sua execução, repetição e descrição, tornando o processo científico alienado de âmbitos subjetivos. Os autores enxergam a possibilidade de aproveitar a imaginação e a reflexão nos processos de investigação por meio dos estudos das narrativas. É nesta linha que situamos a nossa pesquisa. Em oposição ao formalismo, que enxerga a narrativa como algo que deve ser ignorado, e ao racionalismo técnico, que a vê como mancha negativa, o estudo de Shön (1983,1987), exposto por Clandinin e Connelly, abre espaço para imaginação e reflexão e, conseqüentemente, para novas significações sobre formação e experiência, assim como as ideias de Oakeshott (1962) sobre narrativas como reforma do conhecimento que já existe na prática, e o estudo de Johnson (1987), a respeito da ressignificação da experiência como possibilidade de encaixar/harmonizar corpo e mente através de uma narrativa reflexiva.

Entendemos as narrativas como proposta de busca pela subjetividade perdida, que dá outros contornos aos objetos, sujeitos e campos pesquisados. Elas se apresentam, nas Ciências da Educação, como olhar alternativo para a investigação. Espera-se que elas “contribuam para a compreensão ampliada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível a olho nu pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna” (Oliveira e Geraldi, 2010, p.23). O método biográfico permite a superação do objetivismo, da obsessão pela subjetividade, e da dicotomia sujeito/objeto, por trazer à tona subjetividade e experiências e por admitir todos os envolvidos no processo de investigação como participantes, através de uma epistemologia da escuta que valoriza o sujeito que compartilha suas experiências.

Aceitamos, inclusive, a afirmação de Ferrarotti (1983), de que o entrevistado não conta a sua vida a um gravador, mas sim a outro sujeito.

Nóvoa (1995) discute a ideia de que os estudos das narrativas e de histórias de vida apresentam a possibilidade de serem uma análise e uma proposta críticas da Educação que combatem um ideal positivista de cientificidade e expõe que a rutura epistemológica deve ser intensa. A importante proposta, que identificamos nos estudos das narrativas quanto ao seu uso como instrumento de investigação e de formação no âmbito educacional, é também:

despertar nos professores a vontade de reflectir sobre os seus percursos profissionais, sobre o modo como sentem a articulação entre o pessoal e o profissional, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira. (...) Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (Nóvoa, 1995, p.10)

Com as experiências e as trajetórias dos professores, do passado, conseguimos pensar o futuro e estabelecer e definir mudanças, como, por exemplo, fazer o diagnóstico para ações de formação que potencializem o desenvolvimento profissional dos professores. Assim, o estudo através de narrativas do tipo biográfico pode conjugar verbos em três tempos: presente, passado e futuro.

Chama a nossa atenção o facto de que as narrativas permitem estudar uma ação durante seu percurso. O que é estudado a partir das narrativas não são comportamentos pontuais, como, por exemplo, a intenção de voto em algum candidato de uma eleição. São, enfatiza Bertaux (2010), percursos de ação situada. Desta forma, o método escolhido permite o estudo desta duração.

É fácil perceber o contributo das narrativas para esta dissertação pela possibilidade de estudar a ação em sua duração, se admitirmos que constitui o objeto de estudo a identidade académica, em constante construção. A construção da identidade profissional emerge da fusão entre diversas identidades e etapas da vida de um professor. Para estudar a identidade académica, nada mais adaptado que as narrativas de tipo biográfico, por compreender esta duração, este carácter contínuo.

2.2.3. Guião

As narrativas de vida não são, obrigatoriamente, histórias de vida, tendo em consideração seu tamanho, o contato com o entrevistado e seu filtro. As narrativas são filtradas, sempre, pela problemática da investigação e pelos assuntos que o entrevistador pretende que sejam abordados em frases, como “Conta-me sobre sua vida *em determinado assunto*”. Este filtro, iniciado necessariamente com a escolha do método dentro do contexto da investigação, alarga-se durante os preparativos para a entrevista e confirma-se durante o narrar do entrevistado e as intervenções do entrevistador.

Assumindo o tema maior e o assunto a ser discutido e detalhado para a entrevista narrativa de cunho biográfico, torna-se necessário planejar dimensões a serem contempladas. A fase de preparar o encontro é relevante se for acompanhada de reflexão. Após leituras sobre o tema e com cada vez maior conhecimento a respeito do que se quer estudar, torna-se mais interessante identificar o que é pertinente para a investigação.

No que diz respeito à identidade académica de professores universitários, evidenciou-se importante, a partir de reflexões, abordar o enquadramento sociocultural no qual nasce e cresce o professor e, em uma fase inicial, o percurso escolar e a relação com a instituição “escola” ao longo dos anos, desde a escola básica ao ensino superior.

Compreendemos que cada um de nós está marcado pelas experiências de infância e pela relação com/entre a família nesta fase, por isso começamos as entrevistas por esta dimensão, pelo início da construção de uma identidade, pelas relações familiares e interpessoais.

A família, como também os grupos de colegas, e em menor grau as redes de relações, constituem micromeios de relações intersubjectivas onde dominam não só as relações instrumentais, mas as relações afectivas, morais e “semânticas”, isto é, geradoras de sentido. (...) Não podemos compreender as acções de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos, se ignoramos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela fez parte em algum momento de sua existência. Seu próprio projeto de vida, decidido em certo momento de sua existência, não foi elaborado *in abstracto* dentro de uma consciência isolada, mas foi falado, dialogado, construído, influenciado e negociado ao longo da vida em grupo. (Bertaux, 2010, p. 53).

Bertaux ainda reforça que “mesmo que o objeto de estudo seja um meio profissional, é recomendável não ignorar o familiar. Podem ser encontradas aí várias chaves para compreensão das lógicas de ação” (*idem*, p.106).

Também é definida dimensão do guião, como extensão da experiência escolar, a formação académica: a entrada na universidade, a escolha do curso e o percurso dentro da licenciatura (a participação enquanto estudante na faculdade, a integração ao meio académico, atividades desenvolvidas em paralelo, entre outros aspetos) e a fronteira entre ser estudante e ser professor do ensino superior (outras experiências profissionais, o percurso entre a saída da universidade como estudante e o reingresso como professor universitário, por exemplo). O estudo da trajetória escolar permite compreender acontecimentos e decisões que tenham levado à escolha da profissão. O entendimento de como se deu a relação com a escola, durante grande parte da vida do sujeito, possibilita compreender seus posicionamentos face à educação e, de repente, analisar a existência de uma vontade de permanecer na escola no exercício profissional.

Sendo a identidade académica o eixo da dissertação, procurou-se, no guião, focalizar algumas situações que abordassem diretamente esta construção da identidade profissional. Como todos os professores universitários outrora foram estudantes, buscamos detalhar a visão desta profissão sob as lentes de quando eles foram estudantes e pelo ângulo atual de um profissional que assume esta identidade.

Mais especificamente, dentro desta identidade académica, acabamos por tentar mobilizar as atividades que constituem o trabalho do professor universitário: a investigação, o ensino, a gestão académica e a transferência do conhecimento.

Para finalizar a narrativa, foi pedido que os professores contassem sobre a sua expectativa, abrangendo, neste ponto, o tempo futuro da profissão em consonância com o pretérito e o presente, abordados em outras partes desta história. Estas dimensões foram planeadas em um guião utilizado como base orientadora das entrevistas, amplamente flexível, como encontrado no anexo 2.

2.3. Análise e interpretação de dados

2.3.1. Sobre análise de conteúdo

A análise do GDF e a das narrativas compartilham os mesmos pressupostos. Atendendo aos passos da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), foi feita uma leitura flutuante dos materiais a partir da qual emergiram categorias. Tentamos fazer com que “os

significados encontrados não se curvassem à definição prévia das categorias mas, ao invés, fossem estas a representá-los e a refletir os seus sentidos manifestos e latentes” (Ferreira, 2004, p. 62), visto que compreendemos que o modo como fazemos investigação e os resultados que obteremos não podem estar pré-determinados. Contudo, estas categorias emergentes mesclaram-se, necessariamente, com categorias previamente estabelecidas, inevitáveis à investigação.

É preciso tornar claro, também, que o sistema de categorias exclusivas não foi adotado, acreditando-se na complexidade de um enunciado, principalmente no campo da identidade. Assim, uma mesma unidade de registo pôde ser significada em diferentes categorias.

A respeito da interpretação dos dados, procurámos compreender o texto de forma a significar e ressignificá-lo, a fim de permitir a construção de conhecimentos e chegar a resultados que possibilitem reflexões acerca da docência universitária. Concordamos com Silva (2010) ao entender que a análise não deve

ser apenas uma decomposição ou um desvendar de intencionalidades, mas antes uma interpretação que contribua para a recriação do texto contextualizado num espaço social (Bourdieu, 1998b). Deste modo, também se considera que a interpretação, sendo transformativa, procura encontrar os vários sentidos de um fenómeno e está em articulação com o sentido a representação (Denzim, 2004). (Silva, 2011, p. 114)

A análise dos dados foi feita com o apoio do software Nvivo 10, opção movida pelas possibilidades para apresentar os resultados por diferentes modos, como recorrer aos gráficos gerados pelo programa. O sistema categorial é apresentado e justificado a seguir, onde se encontra o detalhamento de cada análise, a fim de completar uma descrição exhaustiva do modo de produzir conhecimento conduzido neste trabalho.

2.3.2. Sobre a análise do GDF

O GDF teve seu áudio gravado, foi transcrito e submetido à análise de conteúdo. O sistema categorial surge da mescla entre uma categoria prévia e categorias emergentes da leitura do material.

A primeira categoria analisada foi estabelecida previamente, visto que era objetivo do GDF compreender os espaços das quatro *dimensões do trabalho do professor universitário* em singularidades e entrelaçamentos. A segunda categoria explicitada surge

do próprio desenrolar da discussão e tenta compor a trajetória de cada docente, o *percurso como professor do ensino superior – passado, presente e futuro*, desde a *entrada no ensino superior às expectativas para o futuro*, passando pelas *ruturas ao longo da carreira e o trabalho hoje*, o que permite uma comparação que observa recorrências e exclusividades. A última categoria abrange outros aspetos da construção da identidade do professor, como o que para eles é a *identidade do ensino superior*, o que eles descrevem como *perfil do professor universitário* ao longo dos anos e a *influência da instituição de trabalho*, que se evidencia relevante para a identidade académica, conforme mostraremos no capítulo de análise.

Quadro nº 2: Sistema categorial de análise do GDF

Categoria	Subcategorias
Dimensões do Trabalho do professor no ensino superior	Investigação
	Ensino
	Gestão
	Transferência de conhecimento - Prestação de Serviços à Comunidade

Categoria	Subcategorias
Percurso como professor do ensino superior – passado, presente e futuro	Entrada no ensino superior
	Ruturas ao longo da carreira
	O trabalho hoje
	Expectativas para o futuro

Categoria	Subcategorias
Identidade Académica	Identidade do ensino superior
	Perfil do professor universitário
	Influência da instituição de trabalho

2.3.3. Sobre a análise das narrativas

A partir da narrativa do percurso de alguns professores, pretendemos criar, nas palavras de Dubar (1998), “trajetórias subjetivas” que possibilitam o estudo dos seus significados para a construção da identidade académica, através de uma análise de conteúdo que permita conhecer o trajeto dos docentes antes de lecionar no ensino superior, durante o exercício da profissão e entender quais são as expectativas e projeções dos

professores para o futuro próximo na carreira, a fim de poder ajudar a definir contornos da identidade docente universitária.

Foram realizados dois tipos de análise dos dados recolhidos. O primeiro diz respeito à reconstrução de cada entrevista como narrativa biográfica, de forma a clarificar o percurso biográfico do professor: a narrativa em sua singularidade. O segundo concentra-se em uma análise comparativa, à procura das recorrências e especificidades dos percursos narrados: a narrativa em transversalidade.

2.3.3.1. Percursos biográficos em singularidade

Sendo a narrativa de vida o relato do percurso de uma pessoa, é claro que seu texto permite a identificação de uma linha temporal que marque a sucessão dos acontecimentos. Também é de fácil entendimento que esta linha temporal, durante o narrar do sujeito não será obediente em termos cronológicos. Os significados de cada acontecimento e a subjetividade ao narrar fizeram com que o texto da entrevista não seguisse uma linha reta, mas apresentasse ziguezagues.

Com isso, para a identificação do percurso estudado, é necessário que haja um “alisamento” da trajetória biográfica (Bertaux, 2010), uma organização dos acontecimentos e fatos narrados para promover uma coerência na linha de sucessão temporal em análise.

Foi este fenómeno de reconstrução a posteriori de uma coerência, de “alisamento” da trajetória biográfica, que eu chamei de “ideologia biográfica” e Bourdieu de “ilusão biográfica” (Bertaux, 1976; Bourdieu, 1986). Ao contrário do que esse último afirma em seu artigo, os sociólogos que recorrem às narrativas de vida estão plenamente conscientes do fenómeno. (Bertaux, 2010, p. 49)

Mostra-se necessário, para a análise das narrativas organizá-las em ordem diacrónica. Destaca-se que essa análise não é um trabalho feito *a posteriori*, isoladamente, mas é preciso mobilizar esta análise ao longo da recolha e da construção do quadro teórico.

Este alisamento temporal foi traçado à procura dos cenários e contextos e dos factos marcantes que possam ter representado uma viragem na vida do entrevistado, acontecimentos que possam ter modificado a trajetória do sujeito. Assim, cada entrevista foi lida e analisada por suas próprias categorias, neste caso, sempre emergentes e seus resultados discutidos em diálogo com o quadro teórico que alicerça os estudos da docência universitária e da identidade, com foco sempre na identidade profissional e académica.

É preciso alertar para o facto de que essa análise contribuiu para a compreensão da construção da identidade do sujeito que se narra, ao podermos perceber interferências e escolhas ao longo da vida. Contudo, seus resultados não são apresentados explicitamente na tese, isto é, não há um espaço destinado à apresentação desta linha temporal do percurso de cada sujeito, visto que isto comprometeria, facilmente, a confidencialidade dos sujeitos. Entretanto, considerando a importância de conhecer o trajeto em diacronia a fim de identificar como algumas etapas do percurso se assumem fundamentais para a construção de sua identidade, recorreremos, em diversos momentos, a esta linearidade entendida com a leitura e análise de cada narrativa.

2.3.3.2 Perspetiva transversal

As narrativas recolhidas no âmbito desta dissertação, em termos de passado, presente e futuro, apresentam percursos diferentes para cada sujeito participante em termos de seio familiar, relação com a escola básica (escola, memórias, relação com os professores), e transição do ensino secundário para o ensino superior. Todavia, as histórias recolhidas cruzam-se no momento em que cada sujeito se torna professor universitário e se insere no meio profissional académico. Caminhos diferentes levaram à escolha e ao exercício da mesma profissão, para constituir uma mesma equipa de trabalho, no âmbito das mesmas área e instituição.

Quanto à análise transversal, Bertaux (2010) insiste na relevância da análise comparativa: “É por meio da comparação entre percursos biográficos que se percebem recorrências das mesmas situações, das lógicas de ação semelhantes; que se descobre, através de seus efeitos, um mesmo mecanismo social ou um mesmo processo” (p.121). Para o autor, esta análise começa já nos primeiros momentos de recolha de dados.

O sistema categorial que organiza a análise das narrativas surge em complementação das categorias da análise do GDF. Buscando conhecer os mesmos aspetos, pudemos partir do sistema categorial já existente para construir aquele que, pelo carácter mais subjetivo da entrevista de tipo biográfico, apresenta mais uma categoria e suas subcategorias que se debruçam sobre o percurso anterior ao exercício profissional como professor universitário: o seio familiar, os cenários e contextos de crescimento, a relação com a escola desde o ensino básico, a relação educativa e a experiência profissional

anterior. Desta forma, acrescentamos aspetos mais pessoais abordados na narrativa e importantes para a constituição da identidade académica.

Quadro nº 3 - Sistema categorial de análise das narrativas

Categoria	Subcategorias
Dimensões do Trabalho do professor no ensino superior	Investigação
	Ensino
	Gestão
	Transferência de conhecimento/ Prestação de serviços à comunidade

Categoria	Subcategorias
Percurso até ao início da profissão	Seio familiar
	Relação com a escola
	Formação inicial /curso de ensino superior
	Experiência profissional anterior/ entrada no mundo do trabalho
Percurso como professor do ensino superior – passado, presente e futuro	Entrada no ensino superior
	Ruturas ao longo do processo/ Momentos marcantes
	O trabalho hoje: intensificação do trabalho
	Expetativas para o futuro
	Sentidos da profissão

Categoria	Subcategorias
Identidade Académica	Construção da identidade
	Perfil do professor e do ensino superior
	Influência da instituição de trabalho

A partir destes sistemas categoriais expostos foi feita a análise do material recolhido para esta dissertação. O capítulo seguinte é destinado à apresentação e à discussão dos resultados provenientes da análise do grupo de discussão focalizada e da análise das narrativas, feitas de forma separadas, mas conjugadas entre si.

Capítulo III

A IDENTIDADE NARRADA: DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Sempre evitei falar de mim.
Quis falar de cois
Mas na seleção dessas coisas,
não haverá um falar de mim?

João Cabral de Melo Neto

Compreendemos que os sujeitos, ao serem entrevistados, sabendo os fins a que se trata a entrevista, podem escolher o que narrar de si mesmos, o que esconder e o que destacar. Eles criam estratégias retóricas para evidenciar aquilo que julgam ser importante para retratá-los. Contudo, não reconhecemos isto como fragilidade do método, mas também como potencialidade, porque, nesta seleção que o indivíduo cria para contar-se ao mundo, existe, mais que identidade, reconhecimento e reflexão daquilo que, para ele, deve ser a identidade exterior, o que deve ser visível para o outro. Nisto já podemos identificar muito da identidade daquele professor, que ora se protege, ora se afirma.

Este capítulo destina-se a apresentar os resultados das análises feitas a partir dos materiais empíricos recolhidos através do grupo de discussão focalizada – GDF – e das narrativas de tipo biográfico. A apresentação dos dados é feita de forma a explicitar já a interpretação feita a respeito deles, conjugada com referenciais do campo teórico explorado. Por isso, encontram-se neste capítulo uma singularidade do trabalho desenvolvido, ao mobilizar dados exclusivamente recolhidos para esta dissertação, e uma transversalidade que manifesta estes conteúdos à luz de estudos já realizados nas temáticas que o permeiam, a saber a identidade académica, a docência universitária e os assuntos que tangem estes dois polos teóricos do trabalho.

É preciso ressaltar que a análise do material coletado através do GDF foi feita de forma separada da análise das narrativas de tipo biográfico, tendo em consideração que se trata de duas estratégias metodológicas diferentes e que os dados obtidos são, por isso, pertinentes a análises particulares. Para discutir os resultados, contudo, evidencia-se importante um diálogo constante entre as duas análises, a fim de potencializar a interpretação e construir uma melhor discussão dos resultados, visto que consideramos que a apresentação estanque de cada análise retiraria do trabalho possibilidades mais pontuais de conjugarmos dados, interpretações e teorias. Lembramos também que o sistema categorial das duas análises converge em muitos momentos, diferenciando-se principalmente nos âmbitos que as narrativas nos permitem aprofundar, como aspetos da

trajetória pessoal e profissional do sujeito. Desta forma, optamos por apresentar, ao longo do capítulo, um texto que tem por base a análise das narrativas, porém apresenta contribuições constantes, sempre que se revelam pertinentes, da análise do GDF, elaborando, assim, um único texto, resultado de diversos momentos de análise, conjugação e reflexão a respeito dos dados recolhidos para o estudo.

O processo de análise deu forma a esta parte da dissertação, indicando o desenho que deveria ser atribuído ao capítulo. Ao buscar compreender a construção da identidade do professor, começamos pela trajetória pessoal, do seio familiar à formação inicial, envolvendo as relações com a escola e os significados da formação como estudante no ensino superior. Após comentários sobre este percurso, entramos no âmbito profissional e por isso discorremos sobre a experiência profissional anterior ao exercício da docência universitária. Nesta trajetória interessa-nos discutir os momentos e aspetos que ajudam a construção da identidade e a sua constante reconstrução.

Após esta parte mais biográfica da análise, entramos numa discussão mais pontual sobre a docência no ensino universitário, discutindo a identidade do professor da universidade hoje em dia, a partir da sua voz. Reconhecemos, assim, uma discussão acerca das quatro dimensões da carreira docente – investigação, ensino, prestação de serviços à comunidade e gestão académica –, a partir do discurso dos professores envolvidos na pesquisa, tanto pelo GDF como pelas narrativas. Além das quatro dimensões tratadas de forma a considerar o que os participantes declararam, também atentamos para as expectativas da carreira para tempos futuros.

Discutimos, nas entrelinhas da dissertação e nos momentos em que há oportunidade para o assunto, outros aspetos envolvidos na identidade académica que se destacaram por emergirem fortemente das narrativas e das falas dos professores, como, por exemplo, a importância da instituição de trabalho na construção da identidade profissional e a intensificação do trabalho docente que caracteriza o hoje em dia.

1. Transversalidade dos percursos biográficos: construção de identidades

1.2. Do seio familiar ao mundo: o início do processo

Quando o objetivo de um estudo passa por compreender, através de narrativas, a identidade de um sujeito, revela-se importante abordar o contexto familiar nestas histórias de vida. Buscamos compreender os momentos de influência da família no início do processo de construção da identidade. Como vimos, a socialização primária, responsável por promover inicialmente a integração do sujeito na sociedade e a interiorização desta sociedade por ele, tem grande apoio, senão decisão, da família e do seio onde nasce cada indivíduo. Podemos assumir que os projetos de vida de cada um podem ter origem nesta fase. Dessa forma, o seio familiar pode apresentar, influenciar e determinar algumas dimensões da identidade do sujeito, como a possibilidade de avanço da escolaridade ou não, ainda que estes aspetos possam ser modificados ao longo da vida.

Podemos abordar a fala da Professora Gabriela, que, ao indicar que era a quarta a nascer na ordem dos cinco filhos, já conta como foi possível ter em seu percurso a escolaridade inserida. Como relata, é a única dos filhos com ensino superior. Os irmãos mais velhos não tiveram a oportunidade de prosseguirem os estudos por terem que assumir parte da responsabilidade de liderar a família face à morte do pai, e dos mais novos ela foi a única que prosseguiu nos estudos a nível superior. Assim, entendemos que a ordem de nascimento mostrou-se importante para abrir o caminho da escolaridade que acaba por levar a professora até à docência no ensino superior.

na família eu sou a única que tem formação a nível do ensino superior dos irmãos. Depois tenho obviamente primos e todos os sobrinhos já têm formação de nível superior. Dos irmãos sou a única que tem formação do ensino superior. (...) Fui sempre incentivada pelos meus pais para estudar assim como meus irmãos também foram muito incentivados para estudar. Os mais velhos não puderam estudar. Nós somos 6 irmãos, ou melhor, 6 filhos: eu tenho 5 irmãos. Eu sou a mais nova, eles são todos mais velhos e, ainda que sendo muito bons estudantes os três mais velhos não tiveram oportunidade de estudar, porque entretanto meu pai faleceu quando eu tinha nove anos e, portanto, os mais velhos tiveram que ter um bocadinho a responsabilidade de liderar a família e daí não terem prosseguido em termos dos estudos de ensino superior. O mais novo e a minha irmã a seguir a mim não fizeram por opção, ainda que a minha mãe tenha sempre incentivado. (Gabriela, p.1)

Essa fala trazida para o estudo e as que serão expostas a seguir permitem-nos confirmar a ideia de que os projetos de vida de um sujeito não surgem isolados ou têm origem abstrata, mas são dialogados, negociados e influenciados pela vida de grupo (Bertaux, 2011). Tajfel (1982) alerta que a realidade social não está “lá fora” para ser apreendida ou assimilada, mas “é construída pelos sujeitos a partir das matérias-primas que

lhes são oferecidas pelo contexto social em que vivem” (p.177). A família, em primeira instância, instituição responsável pela socialização primária, é determinante, por exemplo, para o trajeto acadêmico de um sujeito.

Identificamos, a partir de Dotta (2010), que esta influência familiar pode ocorrer por diferentes formas: por meio de atitudes, como o esforço para acompanhar o percurso escolar do filho e para financiar os estudos, por exemplo; através de motivações verbais sobre a importância de estudar – e nesse discurso encontra-se principalmente o argumento da ascensão social através da escola –; e a partir do próprio contexto familiar, isto é, pelo convívio em um meio que já valoriza a escola e do qual esta já faz parte como natural.

A autora relaciona em seu estudo a influência dos pais no diálogo entre socialização primária e incentivos para a escolaridade. Aproveitamos para analisar nosso material neste aspecto à luz desta ligação. Na socialização primária, aquele primeiro mundo apresentado, é interiorizado como sendo *o* mundo existente, único. Entretanto, quando o sujeito se depara com um mundo muito maior, percebe que o mundo dos pais é socialmente localizado num espaço, num tempo e numa condição social específica, visto que “todas as identificações realizam-se em horizontes que implicam um mundo social específico (...), uma localização social determinada. Receber uma identidade implica na atribuição de um lugar específico no mundo” (Berger e Luckmann, 2003, p. 177).

Contudo, no segundo tipo de influência da família mencionado, esse discurso de motivação para a escola, por exemplo, afirma-se como uma maneira de a família sensibilizar o sujeito para a existência de mundos diferentes, que podem ser atingidos por meio da ascensão social, possibilitada, talvez, pela escola. Esta forma de influência familiar é vista no percurso da Professora Rosângela, como mostramos ao transcrever sua fala:

eu sou a primeira geração na família com formação no ensino superior. Portanto, antes de mim ninguém tem formação no ensino superior, nem meus pais nem meus avós. Meus avós eram agricultores no interior do país, a minha mãe era empregada doméstica e meu pai era contabilista e, portanto, não tinham formação de ensino superior e estudaram no interior do país. O meu referente na continuidade ou da relação com a escola nunca teve esse referente de experiências anteriores nem em termos de pessoas da geração anterior e sei lá, primos, gente assim muito próxima, nem com ideias de prosseguir os estudos, embora anos mais tarde houve. (...) De qualquer modo, embora eu não tivesse grande referência de pessoas que tivessem feito percurso acadêmico, eu sempre soube que ia para o ensino superior. Sempre soube! A minha família nunca admitia outra possibilidade, ainda que eles não tivessem tido esse percurso. Já os meus avós maternos e paternos tinham investido na educação dos meus pais. Eles só não fizeram mais porque não quiseram. Meus pais estudaram na altura até o 9º ano e só não fizeram mais porque não era parte dos seus esquemas, mas não significa que meus avós não tivessem investido. Portanto, a geração dos meus pais já teve uma educação escolar diferente da dos meus avós e percebeu que era

necessário investir. Portanto, para as filhas meus pais quiseram investir mais. Eu sempre soube, desde a escola primária eu sabia que meu percurso ia ser escolar mesmo não tendo tido referência anterior. A ida para o ensino superior era tácita. (Rosângela, p.1)

A escola já não é mais considerada monopólio exclusivo do saber, porque já é possível assumir “a escola como *um* dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais. Tempo imprescindível, porém não único” (Arroyo, 2005, p. 227, grifo nosso). Apesar de, atualmente, dividir a responsabilidade da educação e do ensino com a educação não-formal e com outras instituições, como a família, ainda é ela que legitima determinados saberes em detrimento de outros, o que faz com que a preocupação com a ascensão social comece no aproveitamento dos estudos.

Em nosso estudo encontramos estas três formas mencionadas de influência familiar para o percurso acadêmico dos sujeitos. A Professora Luciana, como visto, indica o facto de, geração para geração, haver uma superação em termos de grau de escolaridade, que se negoceia entre visão de futuro e oportunidade, enquanto o Professor Jorge e a Professora Flávia recebem a influência por meio do contexto vivido, havendo na primeira família histórico de formação no ensino superior e na segunda a existência específica de professores.

E depois a entrada na universidade era uma coisa normal. Ambos os meus pais têm cursos universitários; os meus avós pais também tinham curso universitário e, portanto, meus primos, tios e todos que já tinham e aí ambos os sexos tinham frequência universitária e, portanto, era uma coisa normal. (Jorge, p.1)

Eu sou de uma família de professores. Os meus pais eram professores, não do ensino universitário, mas do ensino secundário, eram professores de ciências naturais. A minha mãe, além de ter o curso de biologia tinha também o curso de medicina, mas nunca exerceu como médica. Nós somos uma série de irmãos, somos 7 irmãos e todos frequentamos o ensino superior. (...) Duas irmãs são professoras do ensino básico e secundário e um outro que também foi professor universitário na faculdade de engenharia, mas nesse momento não é, porque acumulou com coisas no privado, mas sim, tenho um irmão que é professor universitário também. (Flávia, p.1)

A figura dos pais na família da Professora Flávia teve grande influência em seu trajeto. Ao narrar sobre a escolha do seu curso universitário, a participante elenca, entre outros fatores, a memória dos pais enquanto profissionais e sua paixão pela educação; memórias estas que perpetuaram na família, deixando como herança o envolvimento com a educação e até mesmo com uma disciplina específica a ser lecionada pelas irmãs e em cujo curso a professora ingressou, mas não concluiu.

O envolvimento da família com a escola pode vir a garantir, também, uma maior homogeneidade entre estas duas instituições no que tange à socialização primária do indivíduo. Dotta (2010) indica nos resultados de seus estudos que a significativa

participação dos pais na escola pode traduzir um processo de socialização bem sucedido, para o qual contribuiu uma coerência entre as perspetivas dos agentes socializadores (neste caso, escola e família).

eu tive sempre uma mãe muito presente que acompanhou sempre meu percurso educativo, que ia mês a mês à escola saber o que se passava comigo, se eu estava a seguir bem, qual era o meu progresso. Sempre senti que estava ali com background. Com meu pai era diferente, era “tens que estudar, é para você”, não havia outra hipótese. A minha mãe fazia mais o papel de acompanhar e, portanto, a minha mãe acompanhou o meu percurso mesmo de ir à escola, falar com os professores até o 12º ano. Já eu quase era maior e ela continuava a fazer esse papel, ainda que os professores dissessem “ora, não há problema nenhum; tá tudo bem”.

1.2. A construção da identidade pela formação

1.2.1. Da escola básica ao ensino superior: escolas e escolhas

As memórias narradas sobre a relação com a escola se encontram com as histórias acerca do seio familiar, que implicou, sempre, o apoio da família à escolaridade dos filhos.

Entre outros aspetos que podem ser interessantes para discutirmos a identidade dos professores, surgem as memórias da Professora Flávia que tem a relação com a escola marcada pela luta política e, conseqüentemente, pela perseguição em face do contexto ditatorial que Portugal vivia.

Eu, de facto, muito jovenzinha ainda tinha começado a participar ativamente na luta contra o fascismo através do movimento estudantil, do movimento associativo que era a associação estudantil do Porto, que era uma associação ilegal, portanto era uma associação proibida, não era permitido ter associações de estudantes nos liceus, o que levou-me, me obrigou, fui obrigada pelo regime à mudança de várias escolas; meu crime era esse! Era ter atividade política, estamos a falar de alguém com 13, 15 anos. (Flávia, p.1)

Assim, identificamos que o contexto socio-político determina o percurso escolar da professora, dividida entre a atuação política e a escolarização. Esta participante narra um histórico conturbado, cuja participação numa associação estudantil provoca a perseguição e a expulsão de colégios. A relação com a escola, portanto, pauta-se entre “um vigiar e um punir”, em razão do posicionamento político da aluna contra o sistema vigente na época, a ditadura.

Não se tratava de ter sido boa aluna, porque eu sempre fui boa aluna. Tinha de facto essa atividade, eu fazia parte da direção da associação de liceus e, portanto, quando terminei o 5º ano do liceu, quando tinha 14 anos, fui impedida de me matricular na mesma escola no ano seguinte. Mudei, então, para outra escola que abriu esse ano no Porto, que era a António Nobre cujo diretor dessa escola, soube-se depois, tinha ligações muito grandes à polícia política e eu estive 6 meses nesse liceu, e depois fui expulsa mesmo desse liceu. (Flávia, p.2)

Assim como identificamos claramente que o contexto político influencia as escolhas e os caminhos da Professora Flávia, observamos que esta interferência da política também acontece no percurso da Professora Luciana, ainda que esta viva o ensino básico em anos posteriores à ditadura.

A relação com a escola, do 1º ciclo, foi ainda muito marcada por uma época histórica anterior àquela que eu estava a viver. Eu apanho a escola logo após o 25 de abril, mas a minha professora da escola primária tinha sido professora da minha avó e da minha mãe e, portanto, trabalhou sempre no regime do Salazar e nós apanhamos um bocadinho essa postura, essa herança. (Luciana, p.1)

Desta forma, admitimos que o fim de um regime não é marcado por uma data, como o 25 de abril. Sustentada por pessoas, a mentalidade ditatorial não some em um dia, mas ainda persiste no discurso e na postura de alguns sujeitos, como da professora relatada pela fala acima transcrita.

A Professora Luciana conta-nos, ainda, sobre os momentos de transição da sua relação com a escola, como a mudança de casa. No período da escola básica morava com os avós e frequentava uma escola rural. Depois, vai para o litoral morar com os pais e então enfrenta uma transição considerada difícil, tendo em vista as diferenças da escola e principalmente as provocadas pela dicotomia campo-cidade.

Saio dos meus avós e vou para o litoral, vou para a escola primária. Essa transição para mim foi terrível, não gostei da transição porque era uma cidade maior e eu já não podia andar solta pelos campos ou a passear pelos campos como era costume, mas faço já o ensino primário e eu gostei muito do ensino primário nessa outra cidade, mas foi pacífico. Fui sempre uma aluna média. (Luciana, p.2)

O Professor Jorge também tem marcos em sua trajetória pela mudança de cidades, acompanhando a família. De uma cidade a outra, a transição no seu caso permitiu criar uma relação mais positiva com a escola.

Era uma escola onde também já tinham andado alguns primos meus. Era uma escola privada e ao contrário da maior parte dos meus primos, porque havia uma que também não gostava da escola, eu detestava a escola. Eu vomitava de manhã antes de ir, cuspiam a papa toda, não gostava mesmo da escola e estive nessa escola até aos 8 anos de idade, dos 3 aos 8 e não gostei. (...). Depois, entretanto, meus pais mudaram de cidade; fomos para outra cidade e depois estive nas escolas públicas todo o resto do meu percurso escolar até o fim do liceu e aí sim gostava de ir para a escola. Fui para esta outra cidade na 4ª classe fui para escola pública e aí mudei completamente a minha relação com a escola. (Jorge, p. 1)

É interessante observar que as memórias positivas e negativas com a escola são relacionadas, muitas vezes, com o interesse desenvolvido pelas disciplinas e pelo trabalho dos professores que, podemos reconhecer, era considerado bom, através da fala de dois professores, pela competência pedagógica e pelo domínio do conteúdo, como constatamos:

Acho que do ponto de vista pedagógico era bom, porque eu aprendi bem, aprendi bem a ler, essas coisas, mas eu não gostava nada da escola. (Jorge, p.1)

Na altura também em termos de formação de professores aquilo estava um pouco fraquinho. Havia áreas como educação física, educação visual, depois havia estudos sociais, que era uma área que eu gostava muito e é engraçado, porque depois eu venho engatar nessa área outra vez. Os professores não tinham formação na área, então teve anos em que eu não tive educação física, as disciplinas matriz, vá lá, matemática, português, história e inglês, eram com professores da área, mas o resto, as outras disciplinas, vá lá, mais periféricas, eu acho que não. Aí enfraqueceu um bocadinho a relação com a escola... (Luciana, p. 2)

Percebemos que na escolaridade dos professores entrevistados estava prevista a entrada no ensino superior. A ida para a universidade era clara e natural no caminho dos participantes do estudo, seja por influência direta do contexto familiar, pelos exemplos de pessoas próximas e/ou referências ou pela motivação dos pais. Assim, chegamos também, de forma clara, na parte do estudo que se debruça na formação inicial dos participantes.

1.2.2. A formação inicial: escolhas e significados

Pereira (2010) em estudo sobre a profissionalidade docente de professoras do 1º CEB afirma que das narrativas biográficas a respeito das reflexões e inquietações sobre a prática docente emerge “a formação inicial como uma dimensão que, embora, predominantemente, não estruture essa prática, se mantém como um referencial incontornável” (p. 511). Compreendemos, assim como a autora, a importância da formação inicial para a posterior prática, juntamente com outros fatores que contribuem para a construção da identidade profissional do sujeito.

Sabemos, *a priori*, que os caminhos traçados pelos participantes deste estudo levaram ao mesmo destino: à docência universitária. Entretanto, as escolhas e os percursos são singulares e, claro, distintos. Procuramos, nesta parte, agrupar regularidades e destacar marcos únicos na trajetória destes participantes para compreender um pouco sobre a formação inicial enquanto etapa de formação da identidade profissional.

Primeiramente, podemos notar que a formação inicial dos participantes provoca um marco no percurso pessoal deles. Três dos quatro professores ingressam na universidade logo após a saída do ensino secundário, obedecendo ao ritmo natural sob o qual foi pensada a escolaridade deles, como já afirmado quando abordamos o percurso escolar dos professores. Nesses três caminhos podemos apontar que as questões da juventude emergem juntamente com o período da formação inicial e também identificamos

que este momento de transição para o ensino superior é acompanhada de um deslocamento do local de residência.

Nas trajetórias académicas investigadas há um deslocamento quando se ingressa na universidade em três dos quatro casos. Enquanto nos casos das professoras Luciana e Gabriela a instituição implicou o deslocamento, para o Professor Jorge foi o deslocamento da família que provocou o ingresso em determinada instituição. Para as duas professoras, ingressar no ensino superior foi, ao mesmo tempo, ingressar em uma fase da juventude diferente da anterior: foi espaço de distanciamento do seio familiar e participação de uma juventude.

Para o Professor Jorge, o deslocamento para outra cidade (de um centro urbano do país a outro) determina a entrada em determinada universidade, isto é, aquela faculdade foi contemplada em função do deslocamento familiar que o participante acompanha.

Em contrapartida, no caso de duas professoras, o ingresso na faculdade é a razão do deslocamento de uma área afastada para o centro urbano. Na mudança de residência, estas professoras saem do seio familiar para morarem sozinhas, ou na companhia de amigas, no centro de uma cidade maior, onde se deparam com as questões da juventude e de se descobrirem entre jovens e adultas.

Não, nasci numa vila a 70km daqui e estou aqui desde que vim fazer a licenciatura. Vim com as minhas amigas e foi *ótima* essa altura! Vim com as amigas da vila. (Gabriela, p.9)

Quase ninguém saiu para fora e eu sempre quis sair. Também tem a ver com questões enquanto jovem, porque meus pais não me deixavam sair, então eu precisava sair e mudei de cidade sozinha. Vim com 17 anos sozinha para aqui. Área fica a 70km e vim sozinha; ficava em quartos... Cada hora alguém aluga apartamentos. Agora acho que já não, mas na altura ficava em casas particulares (Luciana, p.3)

A respeito desse período que marca o ingresso na faculdade e a disputa do tempo e das prioridades com questões da juventude, a própria professora reflete:

O 1º e o 2º ano foi um bocadinho... as notas mais fraquinhas porque eu também queria sair. Não tinha passado por essa fase e eu precisava passar por essa fase, mas nunca reprovei. Nunca deixei nenhuma cadeira para trás; foi tudo certinho. Eu saía, e saía muito, mas fazia os exames todos, chegava à casa e as coisas estavam arrumadas, porque meus pais estavam a pagar e eu não me sentia bem em desperdiçar; isso eu não fazia. Saía e equilibrava um pouco o mundo do jovem, porque eu tinha 17-18 anos e precisava viver essa parte, e tinha que viver nessa altura, porque não a tinha vivido antes, mas equilibrava com estudo. (Luciana, p.3)

De facto, existem muitas formas de viver e significar a formação inicial. Encontramos, ao longo das narrativas, diferentes formas de se viver o meio universitário e a sua formação e, conseqüentemente, distintas memórias, positivas e negativas. A entrada

na universidade, além das questões da juventude, como dito, mobiliza também diferentes saberes e áreas para experimentar. É um período para aquisição de conteúdos específicos sobre a área escolhida, ao mesmo tempo que é um espaço para se projetar enquanto futuro profissional e construir, assim, uma identidade.

Outro modo de viver a formação inicial é aproveitar os ambientes universitários para explorar cenários e responsabilidades novas nos percursos. Por exemplo, a Professora Flávia, cuja formação inicial cursada se dá num espaçamento aproximado de 20 anos da saída do ensino secundário, vive o espaço universitário de outra forma. A Professora, com vida política intensamente ativa, tem matrícula feita na faculdade, mas não chega a frequentar as aulas do curso. Sua atuação no meio académico destinava-se à luta e à participação em associações e em organizações de estudantes com atividade política.

eu não tinha a mínima hipótese de ir às aulas todas e o curso de matemática não me obrigava a uma presença tão grande e, portanto, na altura inscrevi-me em matemática. (...) Mas a verdade foi que mesmo assim ainda era impossível frequentar e, portanto, não fiz disciplina nenhuma; muito rapidamente percebi que não conseguia conciliar, portanto deixei, nem fui mais às aulas, não tentei fazer exame nenhum e não fiz nada porque foi rápido eu perceber que não tinha hipóteses de conciliar tudo. (Flávia, p.5)

A Professora Luciana narra com detalhes a sua formação inicial, a sua primeira licenciatura. Com ideias já de ser professora, ela conta que concorre ao ensino superior de “olhos fechados”, sem muita informação a respeito do curso escolhido. O percurso, então, começa por uma escolha não tão fundamentada e com os primeiros anos divididos entre a formação e a juventude. Identificamos, assim, um momento de descoberta de si, enquanto jovem, de certa forma independente e enquanto estudante do ensino superior. O caminho, posteriormente, impõe uma mudança de postura e com isso a professora empenha-se, determinada a ter boas médias para poder escolher a escola onde faria seu estágio profissional. Alcançando o objetivo, a participante, então, passa ao trajeto de prática pedagógica do curso, e descobre-se professora. Desta forma, portanto, podemos identificar o espaço da formação inicial como um tempo de (re)conhecimento de si e de projeção de uma identidade profissional para o futuro.

Se há um momento de viragem na formação da Professora Luciana, por meio da prática pedagógica, o Professor Jorge não identifica, durante a formação inicial, este momento no seu caminho. Quanto às suas expectativas, ele afirma que foram diminuindo ao longo do curso, em razão de um desinteresse provocado por “muita coisa teórica, com pouca ligação com a realidade” (p. 2).

A narrativa deste participante sobre sua formação inicial aborda algumas questões sobre a identidade do professor universitário.

tinha na minha ideia um determinado estilo, determinado tipo de universidade e quando aqui chego vejo que muitos dos meus professores eram recém-licenciados do próprio curso de sociologia que, podiam até ter boa vontade, e tinham, mas não tinham nem experiência de vida nem experiência acadêmica nem experiência de mais nada, então estavam quase simplesmente a reproduzir aquilo que tinham aprendido 2 ou 3 anos antes no curso. E, portanto, desse ponto de vista o curso foi um bocado, um certo desapontamento. Acho que não era um curso particularmente interessante. (Jorge, p.2)

Podemos compreender, a partir desta fala, que contam na qualidade de um professor universitário, na visão deste docente, experiências profissionais, sejam na área de estudo ou no âmbito acadêmico, como docentes ou investigadores. Esta experiência, pela crítica feita - e confirmamos por meio de outros momentos do estudo -, é defendida como fator de aprimoramento da docência e de qualidade do exercício profissional.

Também é a respeito da qualidade do exercício profissional que incide, notoriamente, a influência da formação inicial da Professora Gabriela. Com a licenciatura em Educação da Infância, ela tem todo o seu discurso e a sua prática marcados pela forte imagem da componente pedagógica para uma boa docência.

a formação de educação da infância é uma formação muito rica em termos de pedagogia, portanto eu tinha uma sensibilidade grande em termos do que é exercício da pedagogia na ação docente, que me adveio da minha formação em Educação da Infância e minha experiência profissional com crianças dos 0 aos 3 anos, no contexto de formação em que essa questão pedagógica é muito premente, muito importante. (Gabriela, p.2-3)

Quanto à Professora Flávia, identificamos claramente que sua identidade pessoal é envolvida desde cedo em atividades políticas tão fortemente que influenciou, completamente, o percurso de sua vida e, claramente, o exercício da sua docência no que tange às suas preocupações e prioridades. Por isto, a formação inicial da professora foi adiada por um período grande, no qual ela apresenta atividade profissional. É depois de trabalhar em diversos contextos que a professora ingressa na licenciatura em Ciências da Educação.

As professoras Luciana e Gabriela também acabam por cursar a licenciatura em Ciências da Educação – como segunda formação –, por diferentes razões, depois de um intervalo em que ambas têm exercício profissional. Pelo facto de as três professoras que cursaram a licenciatura em Ciências da Educação terem experiência profissional anterior ao ingresso neste curso, optamos por apresentar a análise dos dados a respeito da experiência profissional antes da apresentação dos dados relativos a este momento de

formação. Esta opção é feita por admitirmos que esta formação recebe influências a partir da experiência profissional e do histórico dos professores.

Podemos perceber, portanto, quanto às escolhas para a formação inicial, que esta influencia diretamente o exercício profissional posterior, assim como a sua atuação profissional anterior tem grande ênfase na construção da identidade do professor universitário, ao observarmos os percursos de nossos participantes. O processo de formação permite ao mesmo tempo uma retrospectiva e uma perspectiva de projeto de futuro e, então, desse modo, a formação se afirma como possibilidade, espaço e tempo de reflexão e construção de uma identidade profissional.

1.3. Experiências profissionais: significados e percursos

As experiências profissionais anteriores afirmam-se muito importantes para a construção da identidade dos professores universitários. Primeiro, porque muito do que constitui o histórico profissional é transferido, remodelado ou modificado para a atuação como docente, isto é, aquela identidade se transforma com novas relações profissionais, mas pode vir a manter muito do que já foi construído com outros processos de socialização, em outros momentos da vida.

Em segundo lugar, também identificamos neste estudo que o caminho que levou até à docência universitária foi determinado pelas experiências profissionais anteriores, no sentido de estas terem promovido um crescente interesse em aprofundar estudos e investigações. Em alguns casos, como nos narrados no GDF, a entrada na docência universitária dá-se pelo interesse por melhores condições para realizar investigação. Nas narrativas das três professoras que cursaram as Ciências da Educação, o ingresso na docência universitária vem por meio deste curso e o interesse pela entrada nesta licenciatura, por seu turno, se originou das experiências profissionais anteriores, que constantemente suscitavam questionamentos sobre a educação, que poderiam ser aprofundados por meio da licenciatura nesta área.

O exercício profissional do Professor Jorge é completamente marcado por questões de investigação. Após o término da licenciatura, ele fica envolvido com questões de investigação, assim como o fez durante o próprio curso. Em termos de docência, o professor lecionou, anteriormente, em uma instituição de ensino superior diferente da atual.

Contudo, este é o único participante do estudo que não possui experiência profissional anterior ao exercício da docência universitária, fora do meio acadêmico ou na docência em outros níveis de ensino.

De qualquer maneira, podemos observar que a experiência anterior influenciou também a sua docência atual, por exemplo, através das temáticas exploradas em sua investigação que se assemelham aos assuntos abordados em um estágio voluntariado apontado, pelo participante, como experiência profissional mais forte e mais interessante no período da licenciatura.

Fui entre 2 anos, 92-94, voluntário da APAV, que é a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima e foi do ponto de vista profissional a experiência mais forte, mais interessante que tive durante a licenciatura. (...) Provavelmente [essa experiência influenciou as temáticas de investigação], porque eram as questões do crime, da delinquência, da vítima, portanto, são temas que ainda hoje me interessam e que até estiveram mais presentes nos primeiros tempos da minha carreira.

A Professora Luciana sai da licenciatura imediatamente para a sala de aula do ensino secundário onde se depara com diferentes realidades e assim sua identidade vai sendo construída e modificada. A experiência profissional “não só alterou a minha visão como professora, alterou minha visão como alguém que precisa sempre pesquisar para ser boa professora” (Luciana, p.7).

E foi minha 1ª escola, mas foi realmente a escola que mudou muito a mim própria, eu afinei, apurei. (...) No ano a seguir eu fico numa (...) escola muito pequenina no interior do país e isso realmente foi muito importante em termos da minha conceção como professora do ensino secundário, porque eu tive que arrumar muitas das coisas que eu achava que eram certas e aplicá-las ao local. Foi um contraste muito grande e esse contraste me ajudou muito como professora de secundária e naquilo que o professor pode fazer para além do saber, transmitir o saber... (Luciana, p.6)

Além disso, foi a docência nesse nível de ensino, as diferentes experiências profissionais e os distintos contextos e cenários no qual a professora se insere para dar aula que provocaram perguntas cujas respostas ela procuraria nas Ciências da Educação. É também, através do curso, que a Professora Gabriela procura investimento na sua carreira enquanto docente.

Dessa forma, a experiência profissional, além de vivência e contacto com a realidade, que modificam a identidade, também interfere de outra forma, conduzindo o caminho para as Ciências da Educação, o que mais tarde possibilitaria, ou melhor, guiaria o interesse pela docência universitária e levaria ao exercício da profissão.

Eu penso que teve a ver um pouco com o percurso profissional, (...) foi um investimento profissional, foi um investimento académico, de aprofundamento do saber, obviamente. Na altura

as Ciências da Educação começaram a ser mais conhecidas e foi por aí, entrei no curso como investimento profissional e pessoal. (Gabriela, p.2)

Aí a experiência foi diferente, mas foi essa experiência que me fez vir para as Ciências da Educação porque eu (...) comecei a lidar com outros tipos de problemas que não tinha na escola anterior e eu pensei “preciso saber mais de educação porque aquilo que eu sei não chega, não está a chegar para eu saber o que se passa com o jovem, não entendo”. Então eu achei que precisava saber mais e comecei a ler. (Luciana, p. 7)

Desta forma, percebemos que a entrada nas Ciências da Educação se fez, nestes dois percursos, à procura de investimento profissional e pessoal e como possibilidade de atribuir saber ao exercício profissional, o que será abordado no próximo tópico.

Com percurso singular, o intervalo que a Professora Flávia faz entre o secundário e o ensino superior, como aluna, é preenchido com experiências profissionais em diferentes contextos. Entretanto, alerta a professora, em todos os cenários nos quais atuou a educação era sempre um fio condutor. Assim, a participante reconhece que as experiências profissionais determinaram a escolha da licenciatura e facilitaram o desenvolver do curso e da profissão.

Quando eu comecei a dar aulas é evidente que eu tinha fruto da minha experiência anterior, é evidente que eu tinha à vontade para falar em público, tinha dirigido centenas de reuniões em que tinha que as ter preparado, em que eu tinha que dizer algumas coisas, ouvir os outros, fazer síntese do que as pessoas tinham dito. Tinha essa experiência grande e portanto tinha ideia que para mim era muito importante do ponto de vista das aulas de criar espaço de discussão e de partilha com os estudantes. (Flávia, p. 12)

Além de facilitar o cursar da licenciatura, as experiências anteriores também contribuem para a atuação como docente, por exemplo no que toca a apresentação em público, a condução de uma aula.

Também é interessante constatar que as experiências profissionais anteriores acabam por direcionar as preocupações na docência de cada professor. Por meio da fala da Professora Elza, também podemos constatar que a identidade profissional não se apaga e se constrói a cada profissão exercida ou contexto no qual se situa. “Portanto, ainda estou a cozer, ainda estou a cozinhar esta ideia, porque realmente quando entro aqui, eu entro com identidade de professora primária, uma professora primária muito inquieta, ou seja, que nunca esteve muito bem como professora primária”. (Elza, p. 6)

Quanto à condução das aulas, por exemplo, num momento mais pontual, ou quanto ao desenvolvimento do ensino, de forma mais ampla, notamos que as experiências profissionais da Professora Gabriela, assim como a sua formação inicial, contribuem para o seu exercício e, mais do que isso, podem contorná-lo.

Tinha reflexão a respeito da minha identidade profissional enquanto educadora de infância. Ainda hoje, 15 anos depois de ter deixado o trabalho, aliás, mais de 15 anos, porque eu só tive 4 anos, digamos, em trabalho direto em jardim-de-infância, o resto foi sempre um trabalho de interlocução com outros educadores, com outros atores educativos, com a família e com as crianças, obviamente. Mas foi aí que eu construí minha identidade profissional. Foi ao nível da minha intervenção com crianças em educação de infância e depois também num trabalho de coordenação dos meus pares; construí uma identidade profissional que depois sofreu uma rutura depois quando entrei na universidade. (Gabriela, p.3)

Reforçamos que a professora formada em Educação de Infância dá ênfase à componente pedagógica.

O modo pedagógico que eu utilizo hoje vai beber, digamos, na minha primeira identidade profissional, a minha ação pedagógica... Há muita coisa que eu recuperei e ponho em ação hoje (...) Tudo isso eu recuperei e hoje, enquanto docente do ensino superior, isso é uma coisa que eu preservo muito e diria que é de mim, que faz parte da minha identidade profissional. O meu modo de trabalho pedagógico, esta forma de estar na sala de aula, nunca me consegui situar na tal conceção de professor como cátedra; não faz parte de mim como pessoa. Porque também tive uma trajetória profissional que me foi moldando em ideais pedagógicos... (Gabriela, p.4)

Podemos perceber que, por sua vez, a professora com histórico de intensa atividade política marca sua prática pela abertura da participação democrática e pelo destaque que dá à voz dos alunos, preocupações que vemos florescer em alguns estudos (cf. Pereira, Freires e Santos, 2013; Teixeira e Flores, 2010 e Tangen, 2008).

A identidade profissional vai sendo constantemente construída e as experiências profissionais fazem parte desta construção. Dessa forma, podemos identificar, através das narrativas e dos percursos cursados, que a experiência profissional anterior à docência universitária influencia diretamente a atuação na profissão. A identidade profissional de base, gerada na formação inicial, também é muito importante como construtora da identidade académica.

1.4. A formação em Ciências da Educação: significados

Emergiram das narrativas questões interessantes relativas à formação dos sujeitos entrevistados. Dos quatro participantes, três cursaram a licenciatura na área onde hoje atuam, mas esta nunca foi a primeira entrada no meio universitário. Torna-se curioso o ingresso de três participantes na Licenciatura em Ciências da Educação de forma tardia e o destino deles para a docência universitária do curso. Isto fala a respeito dos professores, mas também a respeito da área em questão.

A Professora Luciana tinha uma licenciatura e experiência profissional como professora do ensino secundário quando ingressou na licenciatura em Ciências da Educação. A Professora Gabriela, por sua vez, tinha também uma formação inicial em outro curso, estando no mercado de trabalho por 15 anos antes de entrar na sua segunda licenciatura. A Professora Flávia, apesar de apresentar a licenciatura em Ciências da Educação como primeiro curso, já tinha tido intensa participação académica e experiência profissional. Com matrícula em um curso da área de ciências exatas sem andamento, a professora também acumulava atividades em outra universidade, sem ser no âmbito do ensino.

Esta larga experiência que afasta a saída do secundário e a entrada nas Ciências da Educação, por diferentes motivações em cada trajeto, promoveu o enriquecimento de experiências e de vivências na carreira de cada professora; o que lhes permitiu, ao entrar no curso, poder otimizá-lo sob uma ótica que alinhava a experiência profissional com maturidade para enfrentar o desafio de uma nova licenciatura, ou de uma licenciatura sob um olhar experiente.

O que observamos, pelo narrar das professoras, é que o modo de estar no curso e até a própria maneira pela qual se deu a entrada passam pela escolha consciente e pelo desejo específico de ter a vida profissional permeada por aqueles saberes. Podemos notificar claramente pela fala das professoras que a licenciatura teve novo significado por conta da vivência que estas traziam em seu histórico. O facto de já ter estado numa sala de aula, de compreender o mundo do trabalho, de ter tido experiências com apresentações em público ou de leitura profunda e comparativa de textos possibilitou às professoras uma postura diferente e, classificada por elas, mais proveitosa dos estudos.

fiz o percurso de 4 anos da licenciatura e foi um curso com que me identifiquei – não posso dizer a 100% porque houve uma ou outra coisa que não foi exatamente assim, mas de facto houve uma identificação muito grande com o curso, com aquilo que se discutia nas unidades curriculares, com a forma como as aulas corriam, com a relação com os professores, pronto. Senti de facto uma afinidade muito grande e, portanto, tendo feito uma interrupção de mais de 20 anos, senti, aliás, que meu percurso de vida tinha sido um fator de enorme facilitação no percurso da licenciatura, dada a característica do curso que obriga a leitura de uma série de textos, a análise de uma série de textos, discussão crítica de textos, a capacidade de argumentar: isso era o que eu tinha andado a fazer por 20 anos! Portanto tinha em muitos aspetos até mais facilidade que outros colegas, porque tinha experiência de vida muito próxima de algumas que eram as exigências aqui no âmbito do curso e não foi algo que depois eu achasse que era... talvez de facto em outra área teria sido mais complicado, mas de facto houve uma identificação muito grande e de facto eu revi-me em muitas coisas que estávamos a discutir aqui e houve imenso interesse. (Flávia, p. 5)

[A experiência profissional] também influenciou imenso o meu percurso quando eu fiz a licenciatura em ciências da educação, porque muitos trabalhos que eu acabei por fazer na licenciatura eram de reflexão e de análise de experiências que eu tinha passado nesses contextos.

(...) fiz tudo certinho com notas muito boas, no final da licenciatura fui a melhor aluna, tive média 18. Fiquei muito contente porque estava a trabalhar e isso às vezes... A organização do tempo é diferente e o investimento... E eu acho que a inteligência é uma coisa que evolui, não está estagnada e eu acho que fiquei inteligente, fiquei mais inteligente com o tempo e com a experiência, com o conhecer, saber como as coisas funcionam, perceber o que os professores estão a pedir também, e investimento! Eu estava a investir numa coisa que para mim fazia muito sentido e, portanto, o primeiro ano correu muito bem e eu acho que foi esse primeiro ano correr muito bem que me estimulou a continuar (Luciana, p.7-9)

Com essas experiências narradas em nosso estudo, pensamos que possa ter sido o próprio caráter das Ciências da Educação que possibilitou a estas professoras potencializarem seus trabalhos como estudantes. O histórico profissional e a bagagem que as professoras, enquanto alunas, levavam para as aulas, multidimensionam os saberes abordados, pois dão sentido ao que, para muitos estudantes, possa estar mais distante.

Compreendemos que questões histórico-sociais em relação à constituição dos cursos também determinam a identidade profissional. Uma pequena contextualização da criação da Licenciatura em Ciências da Educação permite-nos entender esta valorização da experiência anterior das professoras para potencializar a licenciatura que elas vivenciam. Portugal vivia um momento de mudança social que se queria fazer acompanhado de uma mudança no sistema educativo. A relação entre educação e sociedade era vista como uma correspondência, através da qual uma escola mais criativa, inovadora e ativa pudesse originar uma sociedade mais aberta e dinâmica, o que permitiria a correção de atrasos para um futuro desejado mais democrático. À escola, então, eram atribuídos outros papéis, além do papel socializador. A valorização da escola como sistema complexo, por sua vez, provocou o reconhecimento de que o sistema educativo não começava e terminava apenas na relação professor-aluno. Desta forma, houve o entendimento de que a educação era um espaço holístico, partilhado por diferentes figuras profissionais, não somente docentes, identificando-se, assim, espaço para possíveis profissionais da educação, necessários ao (melhor) desenvolvimento do sistema educativo do país. Deste modo, foram vistos como imprescindíveis “profissionais com uma formação criativa, reflexiva e crítica, capaz de melhor contribuir para realizar as grandes finalidades propostas na LBSE: a democratização do ensino e a democratização e modernização da sociedade portuguesa.” (Rocha e Nogueira, 2004, p.14).

Foi com essas prerrogativas que se pensou a formação do licenciado em Ciências da Educação, que contribuiu, assim, para legitimar a cientificidade desta área. A formação focava-se na pertinência para outras áreas profissionais intervenientes da educação não formal também, visto que o curso não foi pensado exclusivamente para educadores, mas

visava à “formação de profissionais do desenvolvimento humano e comunitário, com funções de apoio, orientação e coordenação” (Stoer, 1998, p. 287). Essa heterogeneidade da origem do público discente contribuiu para a extensão do campo científico, que se alargou para outros campos de intervenção fora do espaço escolar.

A diversidade do corpo discente nos primeiros anos se pautava em valorizar as experiências e os trabalhos de investigação e de intervenção desenvolvidos pelos estudantes em seus locais de trabalho. É neste aspeto que se destacaram as professoras participantes deste estudo.

Acrescentado ao próprio caráter do curso, o argumento sobre a construção da identidade profissional faz-se relevante aqui. Entendemos que a formação inicial é um espaço de construção da identidade social com saberes profissionais específicos (Dubar, 1997). Admitimos também que a formação acaba por ser um lugar onde o sujeito pode se modificar e alterar a sua visão da realidade e sua postura frente a ela (Simões et al., 1997, *apud* Lopes et al., 2006). Desta forma, podemos mencionar que a postura das professoras enquanto alunas desta segunda licenciatura, ou da licenciatura afastada da saída do ensino secundário, está carregada de histórias, valores e desejos que foram adquiridos em seus percursos biográficos, mais precisamente em suas trajetórias profissionais. A socialização profissional vivida anteriormente pelas participantes garante uma aquisição de uma nova perspetiva sobre o mundo e de estratégias sociais.

Tendo abordado alguns momentos e marcos do percurso de vida dos professores que nos fazem refletir sobre a construção incessante da identidade profissional, passamos a, na parte a seguir deste capítulo, abranger a profissão nos dias de hoje. Conjugamos a análise do debate proveniente do grupo de discussão focalizada e a análise das histórias compartilhadas através das narrativas para apresentar os resultados que dizem respeito ao cenário e às dimensões das atividades dos professores no momento atual da carreira.

2. A CONSTRUÇÃO E A CARACTERIZAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DO/NO ENSINO UNIVERSITÁRIO HOJE

2.1. A influência da instituição de trabalho

Não é difícil perceber que o contexto de trabalho influencia a postura profissional dos sujeitos que ali constroem as suas identidades. Os limites e constrangimentos, os apoios e investimentos da universidade influenciam diretamente o trabalho docente a ser realizado. A identificação com o local de trabalho faz com que haja uma interseção entre interesses individuais e institucionais, tornando os objetivos de trabalho comuns e mais fortes.

Pelas narrativas, podemos perceber a satisfação de trabalhar neste determinado contexto, muitas vezes sendo a identificação com a instituição a garantia de continuar a investir no trabalho. Pelo GDF, compreendemos que as motivações para ser professor do ensino universitário também permeiam a especificidade de ser professor de determinada instituição, muitas vezes preferida em detrimento de outros contextos de trabalho.

Como motivação para a procura por ser professor universitário, vemos claramente a investigação como primeiro estímulo, uma procura de aprofundar estudos e pesquisar com melhores condições para potencializar o trabalho. Contudo, também aparece entre as respostas a vontade de trabalhar na “casa” específica. Assim, tanto no GDF como nas entrevistas, quando os professores narram sobre os processos de escolha e de entrada na docência universitária e outros aspetos da carreira, também conseguimos observar a preferência pela instituição e a identificação com ela.

Neste aspeto torna-se diferencial ter sido estudante da mesma universidade ou não. Na narrativa do Professor Jorge, como ele não foi estudante da casa antes de ser professor – suas formações na mesma instituição só ocorrem depois de assumir o cargo –, não identificamos o desejo particular de trabalhar nesta determinada “casa”. Seu concurso é movido pela oportunidade de trabalho. Em contrapartida, as demais professoras narram que a identificação com a instituição surge no cursar da licenciatura e, aliada à oportunidade de (re)ingressar no mercado de trabalho, encontra-se a vontade de trabalhar naquela entidade específica.

Na esfera dos que já tinham sido alunos da faculdade, a saber, a aproximação com professores e a participação em projetos de investigação durante a licenciatura se afirmaram fundamentais para a escolha de vir a tornar-se professor universitário e, antes, desta Instituição, assim como a identificação com o ambiente e com as características da faculdade. Acerca desta afirmação discorrem os seguintes excertos do GDF:

Quadro nº 4 - Motivos de identificação com a instituição

Preferência pela instituição	
Identificação surgida em experiências anteriores	<ul style="list-style-type: none"> - Tem a ver com a identificação com o grupo, com os professores, e a Universidade Tal e a Área Tal eram a minha casa (Isis, p.7); - Eu tinha feito o curso aqui e eu gostei muito do curso, as temáticas interessavam-me verdadeiramente, uns mais que os outros (Rosângela, p.8); - de facto eu ter gostado bastante de ter feito a licenciatura e ter uma perspetiva mais crítica sobre os processos, acho que foi isso que me importou. (Isis, p.2); - Essa casa, apesar de tudo, do ponto de vista científico e até ideológico, é a minha casa-mãe, sem dúvida nenhuma e, portanto, chego aqui como um processo natural do ponto de vista daquilo que me interessava. (Elza, p.6) - Foi por querer trabalhar nessa casa mesmo. Não era propriamente por querer ser professora do ensino superior. (Flávia, p.10)
Identificação com as características da faculdade	<ul style="list-style-type: none"> - Era claro para mim que nesta casa havia um ambiente de relação diferente do que eu imaginava que seria comum em outras faculdades porque havia um ambiente de proximidade muito grande, o que me fez gostar dessa casa, embora eu não estivesse cá muito tempo. (Flávia, p.11) - É por isso que eu me sinto bem nessa casa, porque eu acho que acima de tudo tem graus diferentes porque somos diferentes, mas existe uma relação em profundidade, há aqui uma grande proximidade com os estudantes e eu acho que de facto isso é extraordinariamente importante. (Flávia, p.15) -Mas aqui não, aqui acho que, apesar de tudo, essa é a questão, ou você depois vai trabalhar como <i>freelancer</i> para fazer o que apetece, mas de facto aqui sinto que é o meu chão. (João, p.11)

Constatamos que o contexto institucional influencia diretamente a identidade do professor. A identificação com a Instituição na qual trabalha pode ser vista, por exemplo, como primeiro aspeto que possibilita a construção de uma visão positiva sobre a docência. A influência do contexto aparece como um dos aspetos que diretamente interferem na atuação do profissional e, por isso, na sua identidade.

No estudo de Leibowitz et al. (2012) a respeito da constituição do bom professor universitário – que aqui aproveitamos pelo que toca a identidade do docente independentemente da sua avaliação como bom ou mau –, há a defesa de que o grupo de trabalho provoca necessariamente reações no professor que ali ingressa, como podemos constatar na fala da Professora Rosângela do nosso GDF: “depois fui assistente e no fundo geri projetos, embora não sendo doutorada, e o tempo de projetos dos anos 90 é um tempo

maravilhoso e que eu recordo com muito carinho. Fazíamos aquilo que achávamos o que tinha que fazer, descobrimos muita coisa, mudamos muita coisa efetivamente...” (Rosângela, p. 9). Ainda, nosso estudo também acrescenta que além do ambiente e das pessoas que trabalham naquele coletivo, os recursos da universidade também influenciam o trabalho do professor, positiva ou negativamente.

Lopes (2007) recorre a Tajfel (1982) para explicar a teoria da relação intergrupos, indicando que a identidade social parte do sujeito que se refere à pertença a determinado grupo. O sentimento de pertença determina, também, a identidade pessoal. Por exemplo, se o grupo é centro de prestígio, a pessoa sente-se valorizada enquanto seu membro. Caso o grupo seja depreciado em comparação a outro, a desvalorização recai no sujeito. Algumas estratégias de mudança podem ser concebidas, como a tentativa de mudança social em busca da pertença ao grupo de maior distinção e estratégias grupais de competição, que implicaria uma desvalorização do outro grupo. A “depreciação do grupo alheio e favorecimento do grupo próprio, de acordo com formas de estereótipo, tem lugar quando a situação social é comparativa, obrigando ao postergar do grupo preterido e ameaçando fortemente as identidades pessoais em presença” (Lopes, 2007, p. 13). Podemos observar em nosso estudo esta identidade social passando pela identificação com o grupo de trabalho e com a instituição.

Esta predileção que se revela como identificação com a instituição de trabalho surge também a partir da rejeição de outros contextos profissionais, podendo ser áreas e dinâmicas distantes da educação, o ensino em outros níveis ou até mesmo a experiência em outros estabelecimentos de ensino superior/universitário. Desta forma, podemos constatar a preferência por esta faculdade específica em detrimento de outros contextos de trabalho por diferentes razões.

Quadro nº 5 - Contextualização da rejeição de outros contextos

Rejeição de outros contextos	
Escola	<p>- Para aquela escola eu não ia, de maneira absoluta. (João, p.11)</p> <p>- mas o estudar era o meu elemento, porque nas escolas eu não conseguia falar nas coisas e lembro na melhor escola em que estive, foi a última, na altura se falava em literatura, memorial do convento, do José Saramago e tal, e o último o último livro que as pessoas tinham lido era A morgadinha dos canaviais. (Rosângela, p.8)</p> <p>Portanto, quando estou na escola ou quando estive no gabinete das escolas, aquela sensação de sempre chegar na escola e dizerem para eu não vir inventar, que aquilo funcionava com grandes ideias e isso sempre me fez procurar mais respostas à educação... (Isis, p.2)</p>

Outras faculdades/ universidades, estabelecimentos de ensino superior	<p>- No início eu já estive a dar aulas em outra faculdade e de facto aquilo é um ambiente completamente diferente desse e eu acho insuportável: não faz sentido nenhum. (Flávia, p.15)</p> <p>Eu esqueço que o Tal também é ensino superior (risos). Aliás, se o Tal fosse outra coisa provavelmente eu teria ficado por lá... (João, p.5)</p> <p>- Mas o Tal também não era saída, não era solução. (Elza, p.6)</p> <p>- Mas quando eu entrei aqui para a faculdade eu já era professor do ensino superior. Quando eu entrei para a faculdade foi basicamente para fugir da minha anterior ocupação. Eu era professor de psicologia e psicologia da comunicação no curso de gestão e de recursos humanos com o qual eu não tinha nada a ver. Foi uma disparice na minha vida: o que eu andava a fazer em recursos humanos se toda a minha vida tinha sido feita no trabalho com crianças e na escola? Portanto foi mesmo uma saída. (João, p.3)</p>
Outros contextos de trabalho	<p>- Estive a trabalhar numa empresa que não tem nada a ver, de sistemas informáticos, portanto não tem nada a ver com essas coisas, e portanto também percebi a certa altura que aquilo não era para mim e resolvi sair. (Flávia, p.4)</p>

Essas justificativas podem nos ajudar a entender a conceção de ensino universitário através do discurso dos professores. Por exemplo, podemos interpretar, a partir dos dados apresentados, que, em oposição ao lugar quase exclusivo de docência na escola, a universidade afirma-se como lugar de investigar. É um espaço para aprofundar questões que emergem da escola, mas que não podem ser por ela investigadas a fundo. É certo, também, que, neste âmbito, estamos caracterizando não só a universidade, mas a escola como local com pouca possibilidade de investigação. Nesta linha de raciocínio, é possível pensar que a investigação pode vir a funcionar como um diferencial da docência na universidade, como confirmaremos na parte do estudo que detalha as dimensões da carreira universitária.

Também cabe mencionar que, do mesmo modo que identificamos a vontade das professoras em trabalharem na instituição com a qual se identificam, também podemos observar que, através dos professores, a instituição também as identifica como potenciais docentes da casa, em um mútuo processo de reconhecimento de afinidades. Foi o caso de duas professoras que em seus relatos narram a importância que tiveram professores específicos ao apoiarem a candidatura das mesmas para o ingresso na casa como professoras.

no último dia do prazo do concurso eu tive que vir aqui à faculdade por causa do doutoramento e estava no bar da faculdade e uma professora, agora minha colega, mas na altura era minha professora, que me viu e perguntou se eu já tinha concorrido. Eu na altura nem sabia “mas concorrer para que?”, “Ah, ainda não viu que vai abrir uma vaga para um assistente a 50%?”, Ah, de facto eu vi, mas não liguei. “Concorre, não sejas palerma. Não tem um currículo atualizado?”, “Devo ter, porque tive que o fazer para concorrer à bolsa da FCT”, “Ah, então vá a casa buscar isso e concorre”. Pronto, de facto eu fui a casa e entreguei. (Flávia, p. 10)

Felizmente, tive um professor aqui da faculdade, o professor Tal, que já morreu, e que foi ele o responsável por eu equacionar concorrer para um lugar de assistente-estagiário que ia abrir em setembro. É ele que me diz no verão “vai abrir uma vaga. Tá atenta que acho que deves concorrer” e eu pensei “pá, se esse professor, que é uma pessoa que eu sempre admirei muito, que me sempre foi muito querido, se ele acha que eu sou capaz de ocupar um lugar assim, então vamos tentar” e então eu já achei que era por aí que eu ia e, portanto, em setembro abriu o concurso e eu fiquei. (Luciana, p.10)

2.2. Ser docente hoje: a intensificação do trabalho

Não há como falar da identidade do professor universitário hoje sem caracterizar o contexto de trabalho como altamente intensificado e, por isso, fragmentado. Como exposto no primeiro capítulo desta dissertação, as mudanças políticas, económicas e sociais direcionam o trabalho docente e submetem-no a alterações e novas exigências. Para abordar a construção da identidade hoje, foi preciso atentar para como os professores constituíam seus cenários de trabalho através de suas falas. É importante salientar que nenhuma questão sobre a intensificação foi feita, de modo a direcionar o discurso dos participantes, de forma que podemos identificar, desde já, que a sobrecarga de trabalho é tão imensa que surge automaticamente na fala dos professores quando caracterizam seus quotidianos.

No discurso dos participantes do estudo a respeito da intensificação do trabalho, aparece o processo de Bolonha e também políticas neoliberais como suas causas e origens. Todavia, também surge como marco na carreira, a respeito da intensificação do trabalho, o doutoramento de cada professor, apontando um momento pessoal e singular, mas compartilhado e dividido por todos. Com trajetos diferentes, cada um sofreu esta intensificação no momento de sua formação. Todavia, este marco é constante em todos os discursos e, por isso, podemos identificá-lo em todos os percursos.

Quadro nº 6 - Ruturas no percurso profissional

Ruturas no percurso responsáveis pela intensificação do trabalho	
Processo de Bolonha	<p>- E as próprias transformações que tem havido fazem com que essa dimensão se venha a perder, o que para mim é uma perda enorme. Bolonha contribuiu para isso. (Flávia, p.16)</p> <p>Eu acho que há muitas mudanças e, portanto, o tipo de, o modo como a licenciatura estava organizada foi alterado, não é? (Elza, p. 20)</p> <p>- O trabalho que eles faziam recaiu sobre quem ficou, com uma agravante, que é na sequência do processo de Bolonha, que é um processo ao qual eu sou extraordinariamente crítica. (...) Por outro lado temos muitíssimos mais estudantes no mestrado e no doutoramento, porque antes do processo de Bolonha entravam aqui 20 estudantes de 2 em 2 anos para o mestrado, e agora entram 60 por ano, só para esse curso. (Flávia, p. 22-23)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Fica difícil completar o doutoramento com o processo de Bolonha, e portanto fica mesmo difícil dizer se é Bolonha ou se é o pós-doutoramento que me traz dor de cabeça, o certo é que é um marco deste ponto de vista. (Elza, p. 16) - Eu acho que mudou particularmente a partir do momento em que entra Bolonha, por um lado, mas que eu também não consigo desligar inteiramente da conclusão do meu doutoramento, porque as duas coisas acontecem mais ou menos ao mesmo tempo. (Isis, p. 13)
Doutoramento	<ul style="list-style-type: none"> - Quando acabei o doutoramento uma outra porta se abriu, a de orientação de mestrados e doutoramentos e isso em si também nos provoca outros desafios. (Gabriela, p. 7) - Relativamente a isso que é o percurso e a questão da mudança daquilo que é exigido, é evidente que isto não pode ser igual para todos. Para mim claramente há dois momentos, que é o antes da defesa de doutoramento e o depois da defesa de doutoramento. (Rosângela, p.19) - O pós-doutoramento dá mais trabalho (Rosângela, p. 17)

2.2.1. A intensificação quotidiana

Após identificar as causas mencionadas, podemos encontrar algumas mudanças no sistema universitário elencadas, dentre outras, por Magalhães (2011): há a transformação da liberdade académica, a segmentação entre ensino/formação e investigação, a transformação dos modos de financiamento e, principalmente, o modo como todas estas mudanças se articulam.

O produto mais sentido dessas mudanças é a intensificação do trabalho docente, amplamente discutida e criticada pelos professores. Esta intensificação carrega consigo imensa carga de trabalho, inúmeras tarefas e atividades para desenvolver e o acúmulo de todas as responsabilidades – cada vez em maior número – atribuídas aos docentes. A intensificação do trabalho, como vemos pelos excertos extraídos, desdobra-se em maior carga horária letiva, obrigatoriedade de publicação e internacionalização de trabalhos, acúmulo de atividades, número elevado de estudantes para orientar e recorrência de tarefas burocráticas e administrativas, por exemplo.

As reclamações dos professores surgem principalmente em termos de falta de coerência entre as suas atividades, indicando um abismo entre as expectativas e o trabalho docente no dia a dia. As reclamações quanto à intensificação do trabalho abordam, em suma, a falta de tempo para a realização de atividades e a incompatibilidade entre tempo disponível e acúmulo de responsabilidades, o que desencadeia uma série de consequências que podem prejudicar o trabalho do profissional. Entre as reclamações e críticas feitas,

podemos também encontrar a diferença entre uma identidade desejada e uma identidade forçada.

Nos textos que seguem abaixo, indicamos as principais recorrências nas falas dos professores a respeito da intensificação do trabalho, agrupadas pelas suas proximidades. Encontramos, por exemplo, falas sobre a intensificação propriamente dita, como o aumento da carga horária, a falta de tempo para dar conta das atividades.

Isso implica mais aulas e muita orientação, porque todos os estudantes de mestrado têm que ter um orientador e os de doutoramento também têm que ter um orientador e, portanto, há aqui uma sobrecarga enorme de trabalho que seria ótima se fosse possível contratar mais professores. Como não é possível, (...) os que cá estão ficam de facto com uma pressão enorme do ponto de vista das aulas e das orientações. (Flávia, p.22-23)

A gente tem muito pouco tempo para respirar, temos a cabeça sempre muito ocupada, com muitas tarefas. (Gabriela, p.9)

Para mim era inconcebível que se pedisse a uma pessoa, a um professor. Tudo bem que isso devia ser pedido e o propor fazer unidades curriculares é um grande privilégio desde que não te peçam uma série delas e desde que tu não te dividas a dar mil e uma coisas diversas e muitas delas que não têm a ver com o seu trabalho de doutoramento, não têm a ver com a sua investigação. (Elza, p.19)

O único direito que tinha, como costume dizer, foi ter sempre o máximo de horas de trabalho disponível e todos os anos ser responsável por cadeiras novas. Como estava nessa situação, acabava por ser eu que muitas vezes ia substituir os colegas que entravam de sabática, que estavam de licença para fazer o doutoramento, então foi na altura uma série de unidades curriculares das quais eu fui responsável por determinado período de tempo, sempre. (Flávia, p.8)

Encontramos, também, assuntos que são específicos, consequências destacadas desta falta de tempo, como, por exemplo, a cada vez maior escassez do trabalho coletivo, da discussão em grupo, que se traduz num “trabalho coletivo isolado”, isto é, há uma coletividade de professores trabalhando de forma isolada, sem espaços para o debate e para o trabalho de pares, em grupo. Além do trabalho coletivo isolado, outra desconexão de ideias que emerge com o discurso dos professores é o trabalho docente administrativo. Os professores afirmam que algumas atividades, pertencentes ao âmbito não-docente, de carácter administrativo, são requisitadas a eles, aumentando o acúmulo de tarefas a serem feitas. Quanto a isso, nas falas também aparece tanto o sistema informático da faculdade quanto o e-mail como ferramentas que contribuem para uma forte intensificação do trabalho, visto que são formas de controlo, de necessária atualização e de acompanhamento. Assim, consomem tempo dos professores que, segundo suas vozes, era desejado para outras realizações.

Acabamos por abordar mais duas temáticas, que discutimos em conjunto, que surgem no meio da intensificação do trabalho: uma diz respeito ao prejuízo para um trabalho reflexivo para o professor e de qualidade para o estudante; a outra refere-se a um

aspecto pessoal da identidade do professor, as escolhas entre desejos e imposições, uma característica que emerge de algumas falas a respeito da dificuldade em dizer não, perceber que o trabalho é muito, mas não negar a possibilidade de envolvimento com qualquer outra atividade do meio acadêmico.

2.2.2. Trabalho coletivo isolado

Através das falas dos participantes do estudo, compreendemos que a falta de tempo instaurada pela intensificação do trabalho faz com que a docência fique prejudicada, sendo uma das origens desse prejuízo a ausência de interlocução e de conversa com os colegas de profissão, de instituição e, até em casos mais pontuais, colegas de unidades curriculares.

É muito interessante observar que, durante dois momentos distintos, com professores que não tiveram acesso à fala um do outro, em duas entrevistas é mencionado como ponto negativo um mesmo episódio, de conversa entre estes dois professores que, alegam, durante grande parte da carreira dividiam uma unidade curricular e, mais que a docência de uma mesma disciplina, compartilhavam planeamentos, planos, ideias, estratégias e resultados.

Lembro-me, por exemplo, do Professor Jorge, nós trabalhávamos muito em conjunto em termos de investigação, trabalhávamos muito em conjunto, encontrávamo-nos quase todos os dias para trabalhar um bocadinho, e depois, a certa altura, acho que foi depois do doutoramento de um e doutro, porque a quantidade de volume de trabalho aumentou, e mesmo quando dávamos a mesma cadeira, a gente já quase não se encontrava, não tínhamos tempo para nos encontrar, eu acho que senti perdas aí. (Luciana, p. 15)

Portanto, noto isso muito claramente. Só para dar um exemplo, eu e a Professora Luciana damos quase sempre a cadeira (...) em conjunto. Eu lembro que dantes, nos primeiros anos que a dávamos em conjunto, nós falávamos todas as semanas no gabinete de um ou de outro. Uma hora, duas horas, três horas... Nós falávamos sobre como as coisas estavam, os estudantes, o desenvolvimento do processo, dos trabalhos, até porque esta era uma cadeira anual. Agora, eu e a Professora Luciana falamos por aí duas vezes por semestre, 15 minutos de cada vez... (Jorge, no GDF, p. 14)

A possibilidade de discutir o percurso de uma unidade curricular com seu par, corresponsável pela mesma disciplina, foi distanciada pela quantidade de trabalho e de tarefas que sobrecarregam a mesa dos professores. A conversa substituída pelo silêncio mostra a entrada dos professores num individualismo, que muda o modo de estar no coletivo, no grupo de professores. A troca, a partilha e a conversa constante que existiam e que possibilitavam entender uma identidade coletiva cedem espaço ao formalismo de

apenas pertencer ao mesmo grupo. Os sentimentos de partilha, afinidade e de pertença podem vir a ser limitados ao exercício da mesma profissão, mas de forma isolada e estanque, criando uma fragmentação prejudicial ao fortalecimento e ao exercício de uma identidade coletiva, enquanto que a convivialidade entre os docentes podia ter uma ação modificadora e estimuladora da profissão.

Eu acho que realmente é uma coisa que nos marcou muito, porque havia muito esta questão da interação, do apoio e do suporte que é importante, eu estou aqui a decidir os tópicos de um programa, vamos decidir em conjunto. Portanto, nós tínhamos a planificação perfeita antes do ano letivo anterior terminar portanto as aulas em junho, estava tudo preparado para arrancarmos em setembro. Isto dava-nos outra segurança e é uma forma de trabalho que eu gostava muito. Eu acho que aprendemos bastante um com o outro, o Professor Jorge tem uma forma de trabalhar muito organizada, e eu se calhar era mais parada um bocado, “vamos pensar melhor nesta parte”, mas depois fomos aprendendo se calhar eu a dosear um bocadinho mais e ele a equilibrar um bocadinho mais, e acho que encontramos formas de trabalho muito interessantes, eu acho tenho algumas saudades desse trabalho, dessa discussão. Acho que falta isso, mesmo em termos de investigação, acho que falta essa parte da discussão. Sinto-me sozinha a trabalhar. (Luciana, p. 15-16)

Essa ausência de trabalho coletivo, de reflexão em equipa ou de troca de experiências promove um isolamento do trabalho do professor, que passa a se caracterizar por um trabalho solitário, podendo cair no risco da falta de estímulo para o desenvolvimento da profissão. Marcelo (2009) explica que a arquitetura escolar, de divisão do tempo e do espaço, contribui para esse isolamento da atividade do professor, assim como Nóvoa (1992) afirma que a organização das escolas pode desencorajar a partilha do conhecimento profissional pelos professores, partilha que poderia promover o debate sobre saberes reflexivos e pertinentes. Podemos transferir esta lógica para o ensino universitário. A instituição favorece o isolamento, mais ainda no contexto atual em que os professores são embutidos de inúmeras tarefas.

Aliás deve ouvir isto dos professores todos, que é o esgotamento do tempo, não temos tempo para as coisas, acho que se foi perdendo algo em termos de expressão intragrupo; acho que havia mais isso. Neste momento andamos todos tão acelerados que a parte da discussão coletiva que fica para trás. (Luciana, p.15)

Em estudo sobre a crise das identidades do professor, Lopes e Ribeiro (1996) alertam para certo individualismo dos professores, entendendo por este termo a ausência da partilha de fins e meios educativos, retirando o trabalho em equipa e reduzindo o trabalho do professor à exclusiva relação pedagógica entre ele e seus alunos. O trabalho mencionado pautou-se sobre identidade dos professores do Ensino Básico. Ao trazermos a problemática para o nosso estudo, podemos confirmar que este individualismo também é apontado pelos participantes da pesquisa como fator de crise na identidade do profissional docente. As queixas em relação às mudanças do trabalho se intersejam justamente nos

aspectos que envolvem, entre outros âmbitos, a cada vez mais rara relação entre pares e trabalho em equipa.

Acho que falta isso, mesmo em termos de investigação, acho que falta essa parte da discussão. Sinto-me sozinha a trabalhar nas questões da juventude, eu sei que há mais gente a trabalhar nas questões da juventude, se calhar não com o foco que eu dou, mesmo de culturas juvenis, mas trabalham com jovens, com outras preocupações, de currículo, de relação pedagógica, mas é com jovens. Às vezes estou a discutir comigo, mas não têm interesse nenhum discutir comigo. Portanto sinto falta dessa parte e eu acho que isso ao longo dos anos isso foi diminuindo. (Luciana, p.16)

Identificamos, contudo, que os participantes deste estudo reclamam o quadro reverso do isolamento. Buscam atacar os aspetos negativos em consequência desta solidão que chega ao professor.

2.2.3. Trabalho docente administrativo

O isolamento, como consequência da intensificação do trabalho, é, paradoxalmente, muito acompanhado. Com ele podemos apontar, se recorrermos às falas dos nossos sujeitos da investigação, a sensação de cansaço crónico e de atraso constante no trabalho, promovido pelo acúmulo de tarefas a serem realizadas, o que gera o sentimento de incapacidade e impotência face à profissão. A profissão passa a ser “subjectivamente vivida em permanente atraso” (Correia e Matos, 2001, p. 163).

As atividades mencionadas como maiores consumidoras do tempo dos professores estão relacionadas com tarefas burocráticas, de carácter administrativo e tarefas que envolvem, por exemplo, a atualização e o acompanhamento do sistema de informática da faculdade.

Portanto hoje o Sistema absorve as nossas vidas e leva-nos, a todos, não sei quantas horas de trabalho por dia. Se quisermos ter isso em dia. (Flávia, p.28)
E depois o sumário, e depois o link... (Rosângela, p. 21)
Somos muito chamados a responsabilidade de publicar e nomeadamente das questões das burocracias, das tecnologias, das fichas de unidades curriculares, sumários, avaliações... tudo isso nos gasta imenso tempo e eu diria que essa parte eu dispensava. (Gabriela, p.7)
Nesses tempos estamos afogados em gestão académica e há coisas que poderiam ser muito mais facilmente exclusivamente ou quase exclusivamente pelos serviços administrativos e que infelizmente muitas vezes também exigem a presença e a decisão dos académicos e eu acho que muitas delas não precisavam... (Jorge, p.7)
Acho que está muito mais burocratizado, essas coisas todas... (Luciana, p. 15)
Se essa dimensão burocrática não gastasse-nos muito tempo. Nós sentamos em frente do computador a responder questões de carácter burocrático... (Gabriela, p.12)

O e-mail como plataforma de comunicação também é apontado como fator que rouba tempo aos professores, uma forma de controle e de pressão para que cada docente

esteja sempre conectado com o mundo acadêmico e possa aceder aos seus trabalhos e atividades de qualquer computador. A respeito disto seguem as falas abaixo.

O e-mail é uma pressão brutal. Nós recebemos cem e-mails por dia e muitos desses exigem resposta e outros temos que abrir para ver se é importante ou não. Já me aconteceu de 2h, 3h da manhã mandar um e-mail a um colega meu e ele responder-me, então significa que ele também está a trabalhar naquela altura e não tínhamos combinado nada. (...) Ao domingo, várias vezes. Recebo e-mail ao domingo quer de colegas ou estudantes que acham normal, legítimo, que a gente esteja a olhar para o mail para responder e que passadas 3 horas estão a mandar outro a questionar porque não respondeu. (Flávia, p.20)

E os e-mails, eu estive a falar com uma professora que é diretora de curso de outra escola. Ela é diretora de curso e uma das coisas que ela faz no início do ano é se reunir com os estudantes e falar para eles não mandarem e-mails aos professores no final de semana. Eu achei curioso essa preocupação de criar uma certa ética na relação com o docente de modo a também permitir algum modo próprio. (Rosângela, p. 21)

Percebemos que os professores gostariam de ter mais tempo para realizar seu trabalho e são contra uma burocratização da carreira docente. Entendemos que a razão de essa temática – a burocratização do trabalho - aparecer com maior recorrência dentro das reclamações sobre a intensificação do trabalho é o facto de tarefas deste âmbito não provocarem nenhuma satisfação ao professor por não se enquadrarem nas dimensões de suas atividades principais, principalmente por se afastarem demasiado da relação educativa, do lecionar e da investigação.

Podemos notar que, por exemplo, há uma intensa preocupação com a relação educativa que sofre um impacto nesse dividir do tempo do professor:

Agora, sinto que tenho que me conseguir reorganizar para que em certa altura não se degrade a qualidade do trabalho. Os estudantes têm que merecer o máximo da qualidade do meu trabalho e eu sinto que, por vezes, nesse momento, isso não está a acontecer porque eu não consigo conciliar tudo e eu sinto que há coisas que às vezes ficam para trás. (Flávia, p. 21)

Assim, quando assistimos à burocratização e à intensificação do trabalho docente, admitimos que em decorrência desse mencionado atraso constante, os professores precisam trocar o que gostariam de fazer e o que entendem como pertinente à profissão para cumprir o que a eles é atribuído como tarefa docente. “A profissão tende, assim, a ser encarada como uma soma de afazeres que ocupa um tempo que preocupa os profissionais que a exercem” (Correia e Matos, 2001, p. 163).

2.2.4. Relações prejudicadas: não dizer não

Ao estudarem a crise das identidades docentes, Lopes e Ribeiro (1996) afirmam que “na sua componente psicológica, ela traduz-se numa discrepância constante entre o que se gostaria de fazer e o que se faz, discrepância responsável por um forte sentimento de desrealização e desvalor” (p. 389). Acrescento, neste estudo, que, além do abismo que separa o que se quer fazer e o que se faz, há uma outra linha de separação, também geradora de conflitos, entre o que se deve e o que se consegue fazer, em termos de quantidade de trabalho. Observamos, pela fala dos professores, o descontentamento quando assistem à desvalorização da sua profissão quanto ao trabalho, quanto à carga que não conseguem cumprir.

Mas é um sentimento de uma certa frustração e incapacidade de dar resposta a tudo e dar resposta com o mínimo de qualidade, com a qualidade que eu gostaria de dar. Mas com a qualidade que eu acho necessário ter, porque é humanamente impossível. (Flávia, p.29)
acho que nesse momento estamos a criar uma situação em que eu não tenho sido capaz de fazer e, portanto, como não consigo trabalhar mais horas do que as que já trabalho, há coisas que se dá mais prioridade e outras para as quais se dá menos. Mais por urgência de acontecimentos que por outra coisa, mas para ter consciência disso. (Flávia, p. 13)
Tentar sempre correr a fogo e não ter capacidade de ter um dia da semana assim: “hoje vou me dedicar a esta tarefa”. Eu quando consigo isso sinto-me muito bem, é uma raridade ter um dia que eu consiga levar do início ao fim. (Jorge, p.20)

Esse sentimento de impotência face à realização das atividades não está ligado somente à execução das tarefas em seus prazos, mas principalmente está relacionado com a realização de um trabalho de qualidade, com uma qualidade reconhecida por si.

Eu gostava de ter mais tempo. Reduziram-me, a mim e aos outros. (Isis, p.24)
E realmente esse tempo de reflexão, de trabalho sério não é arranjar uma situação à pressa. (Rosângela, p.20)
Eu faço muitas coisas. Onde é que se vai refletir fazendo essas coisas todas? (Flávia, P.19)
O drama hoje, e eu vivo muito isso, é que por muito que eu trabalhe, por muitas horas que eu faça, por muito que eu trabalhe muito para além do que era minimamente exigido, para me manter com sanidade mental, eu tenho sempre imensas coisas em atraso; eu estou sempre a falhar em alguma coisa e isso é uma situação insuportável. (Flávia, p. 21)
A gente tem muito pouco tempo para respirar, temos a cabeça sempre muito ocupada, com muitas tarefas, e, portanto, as expectativas para o futuro nesse ponto de vista vejo-me sempre muito ocupada, o que não é bom, porque também não há tempo para amadurecer alguns conhecimentos que é importante solidificar e que nós temos que ir atualizando e investindo no nosso âmbito profissional e eu confesso que tenho muito pouco tempo e temo o futuro por aí, porque de facto o aprofundar do conhecimento é fundamental no trabalho do professor. (Gabriela, p. 10)

Os discursos dos participantes encontram-se neste aspeto. Eles discutem sobre as possibilidades de se realizar um trabalho com qualidade, se não há tempo de refletir antes, nem durante tampouco após a ação, como propõe Shön (2000) sobre o professor reflexivo.

As atividades docentes podem vir a resumir-se a um “cumprir tarefas” que todos os sujeitos rejeitam. Para dar valor à profissão, os professores relatam a necessidade de se refletir, de ter tempo, de poder articular e conjugar suas atividades para dar sentido ao dia a dia.

Podemos perceber que o eu pessoal, marcado sempre pela continuidade de investigação e de investimento na carreira, não consegue dizer não e gostaria de estar envolvido em muitas dimensões do mundo académico, mas evitaria o descontrolo de funções, tarefas e responsabilidades para poder exercer suas prioridades com qualidade.

há alguns momentos de exploração, mas sinto-me eu própria a explorar a mim própria. Também não vou dizer que são os outros que a fazem. Não posso pôr essas responsabilidades no exterior. Eu tenho cota de responsabilidade aqui. O que é certo é que me sinto, é horrível essa palavra, mas é emparedada. (Isis, p.24)

Todo ano eu digo que vou dizer mais não e de ano para ano estou cada vez mais cansada e pelos vistos devo ter dito menos não ou pura e simplesmente estou mesmo mais velha (risos) e não aguento. (Isis, p.24)

de facto, a nossa vida foi completamente absorvida por isso e nós gostamos, às vezes até nos chateamos, o que é contraditório, se desenvolvem alguma coisa “Nem me disseram nada, eu gostava de estar ali naquilo”, mas nós não aguentamos tanta coisa e é contraditório. (Flávia, p.20)

Desta forma, através das falas e dos significados que delas emergem, podemos interpretar essa intensificação do trabalho como promotora de um momento sensível para se pensar a identidade do professor universitário, para ponderar e equilibrar a identidade desejada, as expectativas do início da carreira ou as motivações para o ingresso neste exercício docente e a verdadeira atuação profissional no contexto atual. Novamente, baseamo-nos nos discursos dos docentes:

Tinha a ver com a minha satisfação particular, não ter por um lado um desencanto completo com o que é ser um professor do ensino universitário e a questão que o (...) falava do tempo para poder pensar, do tempo para poder... isso para mim foi uma decepção completa, uma brutalização completa e assim à queima roupa. Fazer isso, agora tens que fazer aquilo, agora tens que pôr isto, tens que pôr aquilo... portanto, assim uma decepção completa. (Elza, p. 20)

Vejo uma transformação enorme que corresponde, quer dizer, acho, à transformação do perfil do que é um académico porque de facto não é aquilo que era a visão clássica do académico como alguém que tem tempo para pensar sobre as coisas, que tem tempo para ler, tem tempo para... eu vejo isso como uma passagem um bocadinho do académico como alguém que faz o pensamento de fundo no corredor fundo para alguém que faz e que participa de várias corridas ao mesmo tempo e que às vezes até corre ao mesmo tempo, mas 100m, quando muito 400. Quando chega a 400 já é uma coisa boa. (Jorge, p. 13-14)

Eu acho que é mesmo isso. Uma depressão do nosso trabalho. Muitas vezes eu passei por isso, eu acho que é uma depressão tremenda do nosso trabalho seja do ponto de vista da expressão com pressão ao mesmo tempo. (Jorge, p. 20)

Percebemos, assim, que hoje o tempo do professor se dissociou da “fruição para se tornar num tempo em permanente dissipação” (Correia e Matos, 2001, p.21) e identificamos que “a impossibilidade de compatibilizar o tempo cronometrado com as

tarefas que, envolvendo a relação intersubjectiva, não podem abdicar de uma alusão ao processo de negociação dos sentidos da acção não se restringe apenas ao espaço da sala de aula” (*idem*, p. 163), envolvendo toda a prática docente.

2.3. As dimensões da carreira: da fragmentação à articulação

Já foram abordados, ao longo desta análise, alguns aspetos que contribuem para a constituição da identidade do professor e algumas características que constroem hoje o contexto e o cenário no qual trabalham os professores em estudo. Começamos pela trajetória pessoal de cada sujeito desde o seio familiar e o percurso escolar até a entrada na docência universitária, passando pelas formações que contribuíram para desenhar a identidade que hoje assume o professor. Em um segundo momento de análise, constituímos, através do discurso dos próprios participantes, o cenário no qual estão inseridos os docentes; hoje marcado, claramente, pela intensificação do trabalho docente.

A esta parte do trabalho cabe, então, discutir as dimensões que compõem as atividades da docência universitária e que, defendemos nós, também constituem a identidade do professor, visto que este profissional precisa desenvolver essas quatro áreas em seu quotidiano e, mais que isso, desenvolver-se entre elas. Por meio da narrativa sobre a articulação entre estas dimensões, a organização do tempo e as prioridades do trabalho, procuramos compreender os lugares que cada dimensão aqui estudada ocupa na vida dos professores universitários, de modo a caracterizá-las no seio da profissão.

A questão da articulação entre as dimensões surge com muita força aquando do estudo exploratório realizado para a dissertação. Tendo emergido a importância que os professores atribuíam à articulação entre a investigação e o ensino, este apresentado como essência da profissão e aquela como especificidade da universidade, aproveitamos para explorar este domínio das dimensões nas entrevistas de tipo biográfico. Dessa forma, aqui apresentamos os resultados dialogados entre memórias e discursos compartilhados no GDF e nas narrativas, acerca de cada dimensão.

A fim de introduzir a apresentação dos resultados, expomos aqui o gráfico extraído do software de apoio à análise qualitativa QSR NVivo, a partir da codificação da

transcrição do GDF¹, para mostrar, dentro do debate sobre as dimensões docentes, as ênfases e os silêncios, a seguir explorados.

Gráfico 1 - As dimensões do trabalho do professor universitário



2.3.1. Investigação

Na esteira do que algumas referências teóricas sobre o ensino universitário afirmam, nossos resultados confirmam a importante parte que a investigação ocupa nas atividades do professor universitário e, por isso, na construção da identidade do docente do ensino universitário, hoje em dia. A investigação aparece, nos nossos resultados, como motivação para a entrada no ensino universitário, como presente no histórico profissional e/ou acadêmico dos professores, como conducente à escolha da profissão “professor universitário”, como busca para desenvolvimento profissional, como possibilidade de aprofundar o saber, e como principal eixo de articulação entre as demais dimensões.

O investigar apresenta-se, entre todos os participantes, como motivação para a entrada no ensino universitário, podendo representar, assim, a essência deste nível de educação e o diferencial desta docência, como podemos constatar pelo discurso e pelo percurso dos próprios professores, assim como pelas discussões que surgem nas produções teóricas sobre a universidade. Podemos entender, portanto, que entre as especificidades do trabalho do professor universitário destaca-se a investigação.

¹ Optamos por apresentar somente o gráfico obtido através da codificação da transcrição do grupo de discussão focalizada em razão de ser esta estratégia metodológica um espaço de debate em que foram discutidas as dimensões da atividade do professor no momento atual da carreira. Como nas narrativas os professores abordam o passado, o presente e o futuro, a docência engrossa a codificação em decorrência das experiências profissionais anteriores à docência universitária hoje, objeto de caracterização desta parte da dissertação.

A investigação funciona como motivação, pela possibilidade que representa de permitir produzirem-se respostas para as perguntas e inquietações dos professores ou, simplesmente, pelo facto de a Universidade permitir a produção incessante de cada vez mais perguntas. Sobre este aspeto da instituição universitária, Leite e Ramos (2008) recorrem a

Derrida (2001) que a entende como lugar onde tudo pode ser posto em questão, ou seja, percebendo a Universidade como locus privilegiado de questionamentos, de convívio com a incerteza, isto é, um lugar ‘onde pensar é um processo partilhado... uma instituição em que a natureza incompleta e interminável da relação pedagógica nos pode recordar que ‘pensar em conjunto’ é um processo dissensual’ (Readings, 2003:201). (Leite & Ramos, 2008, p.252)

Esse papel da instituição universitária, legitimado pela sociedade, fez com que os professores fossem procurá-la como contexto de trabalho, a fim de aperfeiçoar o contacto com a investigação ou aprimorar esta relação, aprofundar seus interesses de pesquisa e também ter melhores condições para realizar estudos.

Encontramos falas que justificam essa diferenciação da universidade – através da investigação – dos demais estabelecimentos de ensino, como as escolas. O ensino universitário permite ao professor superar empecilhos que encontrava em outras instituições, quanto à proposição de projetos, por exemplo, como já vimos quando abordamos a identificação com o contexto universitário e recordamos agora em uma fala: “o estudar era o meu elemento, porque nas escolas eu não conseguia falar nas coisas” (Rosângela, p. 8).

Os empecilhos mencionados em outras instituições, como os da escola, são problemas enfrentados por constrangimentos de um nível de ensino que permite uma experiência rica, porém não possibilita excelentes condições para o “ir além” autorizado pela universidade, isto é, o “investigar”, como declaram algumas falas dos professores. “O que me traz cá é poder ter condições de fazer investigação, de aprofundar questões de educação, que era o que eu fazia, mas sem grandes condições. Portanto, o que me traz para cá é isso” (Elza, p. 6).

É interessante observar que esta “fuga” da escola era apenas a busca de uma nova forma de pensá-la e de nela atuar: “a minha entrada no ensino superior tem a ver com isso, processos de investigação, basicamente uma outra forma de eu intervir na escola (...) Já fiz o que tinha que fazer com as crianças, então era altura de investigar...” (João, p. 2); “Não

era para sair do ensino primário necessariamente. (...) Sentia-me extremamente estagnada” (Rosângela, p. 8), assunto que detalhamos na “transferência do conhecimento”.

Os professores que saíram de uma escola para a outra (considerando a universidade como escola) fizeram-no por uma inquietação que marca todos os participantes do grupo. Percebemos, portanto, que a universidade, pela investigação, era almejada pela possibilidade de mudança e que esta motivação partia também de características pessoais, comuns a todos os participantes do GDF que tinham como experiência profissional anterior a docência escolar: uma vontade de assumir uma postura que não era permitida com as melhores condições nas escolas. Leibowitz et al. (2012) assumem que características pessoais são motivos intrínsecos ao professor e que, mais do que razões externas, são significativas para impulsionar uma ação dentro da profissão, como observamos no caso dos professores, a mudança do ensino básico ou da educação da infância para o ensino universitário. As características pessoais e as emoções que preenchiam os professores foram fundamentais para esta procura e para a entrada no ensino universitário. Os autores, a respeito das emoções como impulsionadoras de ações, discorrem:

From our interactions with the world, our personal identity emerges, which is a matter of “what we care about in the world”, our fundamental concerns (2002, p.15). Emotions play an important role, as they have the “power to modify the cognitive goal” (2000, p.196), thus the desire to act, to maintain a relationship of with environment, or to disput that relationship. Emotions, one of the most important of which for professionals is self-worth, provide a “commentary on our concerns” (200, p.195). (Leibowitz et al., 2011, p.356)

“De facto tenho que ser clara: eu precisava vestir-me intelectual, queria saber mais, queria estudar, queria...” (Rosângela, p. 8). A motivação para ingressar na docência universitária era a busca pela procura de novas respostas a velhas perguntas, de novas perguntas para velhas respostas e para todas as combinações entre estas palavras. Como observamos no percurso das professoras que ingressam na licenciatura em Ciências da Educação, foi o querer aprofundar, a necessidade de saber mais, ou melhor, o desejo pela investigação, que destinou seus caminhos para a docência universitária.

Assim, torna-se fácil perceber como a investigação se vai fortalecendo como eixo dessa profissão. Garantida a explicitação de que esta dimensão é o principal motivo para a entrada no ensino universitário, passamos para outra face desta área mencionada pelos professores: a investigação como experiência anterior, ou melhor, como experiência contínua desses profissionais.

A investigação tem início no passado e marca as experiências anteriores nas trajetórias dos professores. O Professor Jorge envolveu-se com investigação ainda na licenciatura e seguindo o mestrado continuava sempre vinculado a formas de investigar. Seu exercício como professor começa logo no ensino superior. Este, em oposição aos demais participantes, não tem a experiência de ser docente em outras etapas da educação, visto que desde o início da sua carreira profissional esteve vinculado a atividades investigativas. Contudo, não há contrapartida de os professores com experiência profissional não terem a investigação no currículo. Apesar de o Professor Jorge não ter a docência em outro nível em seu histórico profissional, os outros professores, pelo outro lado, acumulam, junto com o exercício de ser professor ou até mesmo com outras atuações profissionais, como coordenadores, psicólogos ou profissionais em outros ramos, a participação em atividades de investigação.

Sendo assim, a investigação se faz presente como experiência anterior na vida de todos os professores que do estudo participaram. Na verdade, ousamos dizer que não é uma experiência anterior, mas uma experiência contínua, pelo facto de ter sido e ser, ainda no presente, fio condutor de experiências profissionais diversas. Assim, identificamos que a investigação se afirma pelos nossos dados como motivação para a entrada e fio que conduz o exercício desta profissão, destacando-se em termos de importância no quotidiano universitário.

Conjugada no tempo presente, a investigação aparece sempre articulada ao ensino. Na verdade, clarificamos que a desejabilidade desta articulação é presente em todo discurso sobre a investigação e também acerca do ensino. Por esta razão, criamos aqui uma interseção entre investigação e ensino para dar conta da articulação exposta entre estas duas dimensões, presente em grande intensidade na voz dos professores, a fim de não atribuir a uma única área as atividades e falas que claramente manifestam as duas dimensões mais mobilizadas pelos professores universitários do nosso estudo.

2.3.2. Articulação entre investigação e ensino

A presença do ensino e da investigação entrelaçados persiste nas falas de todos os professores como uma articulação natural ao exercício da profissão, que não poderia ser pensada de outra maneira.

Obviamente que eu não distingo essas duas dimensões; elas fazem parte do meu trabalho enquanto docente do ensino superior. (Gabriela, p.4)

eu defendo isso e sempre defendi que o que caracteriza a universidade é essa associação entre a investigação e a docência. Ou seja, acho que isso é muito importante. De facto a docência está muito dependente das nossas atividades de investigação. O sentido que vem, que tem de bom é a investigação, quer porque os estudantes são parceiros na investigação quer porque isto enriquece para a própria docência, seja qual for a metodologia. (Rosângela, p. 20)

acho que a docência no ensino superior sozinha não se define como ensino superior, ela é só ensino superior justamente porque nós a inventamos com a investigação (Rosângela, p.21)

Esse nexos, para mim, faz muito sentido estar articulado (Luciana, p.12)

Tornou-se claro pelo estudo exploratório realizado, quando o objeto de estudo ainda estava nos primeiros passos de sua construção, que o lugar ocupado pela investigação era muito central no ensino universitário. Ao mesmo tempo ficava evidente que seu lugar era articulado intensamente com a docência, havendo várias formas de articulação entre essas duas dimensões.

Como já defendemos, muitos estudos vêm denunciar que a relevância tão grande dada para a investigação pode acabar por ofuscar a dimensão da docência. Tendo em vista os dois papéis fundamentais atribuídos à Universidade, a transmissão e a produção de conhecimentos - o que é obtido pela investigação, admite-se que a investigação cria e dissemina conhecimento enquanto o ensino, em segundo plano, se resume à interpretação deste conhecimento já produzido (Harris, 2005).

Visser-Wijnveen, Van Driel, Van der Rijst, Verloop e Visser (2010) fazem uma revisão da literatura a respeito das possibilidades ideais de articulação do nexos ensino-investigação e constroem cinco perfis que podem agrupar alguns modos deste entrelaçamento entre as duas dimensões trabalhadas. Os autores definem como possibilidade de influência mútua entre ensino e investigação: 1) ensinar os resultados da pesquisa, 2) fazer a investigação ser conhecida, 3) mostrar o que é ser um investigador; 4) orientar pesquisas e 5) oferecer experiências em investigação.

Pretendemos exemplificar algumas formas de articulação que observamos na nossa investigação, aproveitando, quando possível, o estudo acima referido.

Podemos entender que as disciplinas relacionadas a métodos e metodologias da investigação se beneficiam muito. A experiência dos professores como investigadores é muito rica para explorar com os estudantes os métodos possíveis e mais adequados para projetos de investigação e de intervenção, visto que o professor pode potencializar, com suas experiências, o ensino e os depoimentos sobre adequabilidade e estratégias. Os métodos podem abranger mais estudantes e mais disciplinas, enquanto o próprio conteúdo

a ser investigado pelo professor pode estar no interesse de determinados estudantes e se encaixar em poucas unidades curriculares. Dessa forma, podemos ver a articulação entre ensino e investigação por meio do ensino dos métodos, instrumentos e metodologias de investigação/intervenção.

Do ponto de vista do ensino, da ligação entre ensino e investigação, aquilo que de facto de forma mais continuada e constante marcou essa relação foi no ensino de métodos de investigação, porque era para aí que eu fazia convergir muito do saber que eu adquiria na investigação. Mais até do que do ponto de vista dos conteúdos da investigação. (...) Até intervenção tem sido a área da gestão e mediação de conflitos, que eu tenho formação nessa área, já orientei projetos de intervenção nessa área, portanto também uso isso muito nas minhas aulas. (Jorge, p. 5)
apesar de eu preferir investigação a ensino, para mim faz muito sentido ensinar ao mesmo tempo em que estou a investigar. Por exemplo, quando dou aulas de métodos de investigação eu dou muitos exemplos daquilo que eu estou a fazer e para mim isso faz muito sentido. (Luciana, p. 12)

Seria o perfil de articulação que faz a pesquisa ser conhecida/divulgada, o que possibilita deixar o estudante em contacto com investigação, dando recursos para ele entender um dos processos de pesquisa, por exemplo. Desta forma, o estudante também já pode perceber o que é ser um investigador, pelos exemplos e pelas histórias que o professor conta.

Ainda que os conteúdos não tenham abrangência tão alargada quanto os métodos, também é uma forma forte de articular a docência à investigação: a apresentação dos resultados de seus projetos e de suas investigações aos estudantes. Há, dessa forma, a partilha de saberes e a divulgação da atividade científica do professor e a contemplação, no estudo de Visser-Wijnveen et al (*idem*), do ensino dos resultados da pesquisa.

Esta apresentação dos resultados e a divulgação dos projetos para os estudantes é uma forma de influência direta da investigação no ensino. Contudo, há formas de a investigação influenciar o ensino sem ser durante a aula, como na divulgação de resultados e na partilha de conteúdos explorados pelos professores. Identificamos que a investigação influencia o ensino, por exemplo, quando se constitui como formação contínua dos professores. Ao investigar, o professor se forma, se atualiza, diversifica métodos e alarga o leque de autores referenciados em determinado assunto ou unidade curricular. A investigação, desta forma, pode ser vista como lugar de formação do professor que terá impacto na sala de aula e no contacto com o estudante, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem.

A investigação é muito importante que vá aqui, mas a preparação das aulas implica também isso, implica que o professor esteja atualizado, implica um número grande de leituras. (Flávia, p.15)

É evidente que este trabalho de investigação tem contributos imensos para melhorar a minha prática educacional, nomeadamente no que diz respeito à consistência teórica, ao aprofundamento do conhecimento científico que é fundamental no trabalho do professor, na ação docente. A ação docente não vive apenas da riqueza da pedagogia. (Gabriela, p. 5)

Além do aprofundamento e da atualização do professor a respeito dos conteúdos abordados quando se investiga, outra forma de melhorar a prática através da investigação é ter como objeto a investigar a própria prática docente. Sendo um estudo sobre professores das Ciências da Educação, aproveitamos para destacar esta potencialidade da área que, à medida que produz conhecimento sobre seus objetos, tem a possibilidade de produzir saber a respeito de si mesmo, sobre a sua profissão. São exemplos, a saber, os projetos que investigam a prática, a formação e a profissão docente.

A respeito dos outros perfis do estudo de Visser-Wijnveen et al (2010), orientar pesquisas e oferecer experiências em investigação, também encontramos falas que se reúnem em torno da preocupação com os estudantes, de estimulá-los para a investigação e de fazê-los participar da vida académica.

estou em projetos de investigação que eu gosto imenso mesmo em áreas em que estou a trabalhar, muitas vezes envolvendo estudantes na investigação, o que eu acho interessantíssimo e neste momento estou em projetos, estou a trabalhar com estudantes na investigação, é ótimo, gosto muito mesmo. (Flávia, p.28)
o que eu gostaria era daqui a 3 anos estar com calma a preparar as minhas aulas, a orientar os alunos na investigação, não só os da pós, mas também os pequeninos que também gostam, muitos deles também já mostram interesse pela investigação e era ter tempo para fazer este trabalho. (Elza, p.28).

O ensino na universidade também tem os estudantes como atores fundamentais, o que abordamos, agora de forma isolada, na parte que se segue. Depois de assegurar o espaço de discussão a respeito da articulação entre ensino e investigação, aprofundamos as questões que emergem para a dimensão da atividade universitária referente ao ensino.

2.3.3. Ensino

A docência aparece em nossa investigação como experiência profissional anterior dos professores e como dimensão imprescindível do trabalho universitário, não só hoje, como de todos os tempos. Todos os participantes já tinham experiência em docência antes de ingressar na carreira como professor universitário, sendo neste mesmo nível ou em outras formas de ensino. No momento atual, o ensino é visto como prejudicado face à intensificação do trabalho, o que faz reunirem-se as expectativas do trabalho futuro em torno da possibilidade de mais tempo e qualidade para a relação educativa, para

potencializar o processo de ensino-aprendizagem e para a valorização da docência como essência da profissão.

O percurso antecedente à entrada no ensino universitário cruza-se com histórias de docência em outras etapas da educação ou em outras instituições. Apesar de aparecer primeiramente como experiência anterior dos professores, a docência transcende esta marca de pretérito e também ocupa outros espaços no presente. A respeito de sua importância, os professores tecem reflexões sobre a valorização que é dada a esta esfera do trabalho.

Como abordamos, a experiência como professora de outros níveis marca a atuação na docência do ensino universitário. Relembramos, por exemplo, as falas das professoras primárias que ainda carregam consigo alguns aspetos daquela docência, como o tratamento do estudante pelo nome, a preocupação com a componente pedagógica e com uma metodologia interativa na sala de aula.

Sobre este aspeto podemos confrontar as falas de um professor que não tem experiência em outro nível de ensino com o discurso de professoras que têm identidades profissionais cruzadas quando ingressam na docência universitária. O professor não identifica particularidades em ser professor da universidade:

Sim, mas para mim muito sinceramente o facto de ser professor universitário não é uma característica distintiva. Eu reparo isso quando muitas vezes num serviço qualquer, quando vamos ao médico, aqui, ali, nos perguntam a profissão e eu digo professor e às vezes é que as pessoas me perguntam “professor aonde?”, portanto para mim em termos da identidade eu não vejo. Vejo, em vez de universitário, vejo professor. (Jorge, p. 5)

Julgo que em termos gerais, claro que um professor universitário tem que fazer muito mais investigação que um professor do Ensino Básico ou do Secundário, mas de facto quando nós dizemos o nome da nossa profissão, nós dizemos “professor”, não dizemos professor/investigador. Se calhar ninguém reconhece em si uma profissão. Eu também digo consoante aquilo que eu acho que as pessoas identificam e pessoalmente aquilo que me identifica no primeiro nível é ser professor. Universitário é uma especificação. (Jorge, p. 6)

Se o professor neste caso não defende uma particularidade desta docência, as professoras, quando refletem e narram sobre o ensino na universidade e na experiência anterior, como na educação de infância e no ensino básico, apontam que enfrentaram uma diferença que contribui até mesmo para a (re)construção de suas identidades profissionais.

Eu tinha tido uma carreira profissional muito marcada por essa componente pedagógica, a relação de proximidade com as crianças e os pares e quando entro no ensino superior a própria ideia de sala de aula foi alguma coisa que eu tive de interiorizar e precisei de perceber que era nesse contexto que eu tinha que desenvolver o meu trabalho de professora e senti muita dificuldade nessa construção da nova identidade que ainda hoje está em construção. Eu sinto que ainda estou nessa construção de uma nova identidade profissional de professora do ensino superior: a

estranheza da sala de aula enquanto situando-me no papel da docente, obviamente, porque já tinha vivenciado como estudante, mas esta ideia de entrar numa sala de aula e de dar uma aula; não tinha a ver, não tinha nada a ver com os meus referenciais teóricos, pedagógicos... (Gabriela, p. 3-4)

Hoje a trajetória foi essa, sinto uma incursão, de facto virei minha trajetória em 360°. Passei de trabalhar com crianças e educadoras para trabalhar com jovens no ensino superior. Portanto, foi uma trajetória que se alterou completamente. (Gabriela, p.12)

Essa percepção de que era diferente o exercício da profissão e de que o ensino exigia outras competências revela um movimento de (re)construção da identidade de si como professora, agora do ensino universitário.

Aí a minha cabeça já estava construída: identidade de professora do secundário foi, embora a identidade como professora da faculdade tenha muito daquilo que eu fiz como professora do ensino secundário porque eu ainda fui 6 anos professora do ensino secundário, então tem muito da forma como eu vejo as coisas. Aliás para mim isso foi um dilema no início “será que agora eu tenho que ser muito diferente, agora que eu sou professora do ensino superior? Eu preciso ser muito diferente? Preciso ser mais distante, mais teórica, muito mais... Portanto é uma construção em cima de uma construção e, portanto, eu fiquei muito mais tranquila por saber que muito daquilo que era a minha identidade como professora do secundário, eu não tinha que abdicar dela completamente para ser professora do ensino superior. (Luciana, p.11-12)

Torna-se claro que a identidade é feita de continuidades e de mudanças e que as alterações implicadas pelo ensino universitário ainda são acompanhadas de características e componentes que as professoras tinham quando lecionavam em outros níveis de ensino. A identidade, assim, ainda tem seu núcleo em torno do qual acontecem as modificações promovidas pelas mudanças e pelas exigências do novo contexto de trabalho.

A Professora Gabriela aponta como marco para o entendimento de que poderia manter a essência da sua identidade como professora a primeira aula na universidade.

significativa foi essa minha primeira aula, exatamente porque eu tinha uma representação daquilo que era o ser professor do ensino superior e fui para aula com essa preocupação. Preocupei-me muito com essa questão do domínio do saber científico e essa preocupação atrapalhou-me imenso nessa primeira aula. (...) E isso atrapalhou-me bastante na minha primeira aula e, portanto, o que me salvou foi o conhecimento que eu tinha em termos de pedagogia e foi por aí que eu entrei, na relação com os estudantes, criar um clima de aprendizagem num registo de partilha e a partir daí comecei a relaxar e entrei na aula com segurança. Eu diria que foi um marco significativo da minha carreira, que me levou a romper com uma concepção que eu tinha e que nunca pus em prática. (Gabriela, p.7)

Compreendemos, pelo estudo, que a concepção de aula e de professor universitário mudou sempre quando o profissional deixou de ser aluno para tornar-se professor. A ideia do académico como distante, como *expert* do saber, um profissional de certezas e sem dúvidas, com total domínio do conteúdo que leciona e distanciamento dos estudantes é substituída assim que o sujeito se depara como sendo ele aquele sujeito que antes poderia ser julgado completo em relação ao saber.

Em termos das competências ideais do professor universitário, pela fala dos participantes, ainda é possível observar que a imagem passava mais pela de detentor do saber do que possuidor de um domínio pedagógico intenso. Inclusive, estas duas componentes da profissão acabavam não por se mostrarem complementares, mas disputadas em termos de identidade acadêmica, quando o sujeito ainda não é professor.

Nunca pus em prática essa concepção (...)... essa ideia de professor como detentor do saber e que vai ser apenas isso para fazer que a aula seja de qualidade (Gabriela, p. 7)

A ideia que eu tinha até da organização das aulas, para mim era um anfiteatro cheio de pessoas e depois um professor lá, mestre, especialista a dar as aulas. Portanto, tinha a ideia de algo que mudou um bocadinho agora que estou nesse contexto, mas era realmente de um mundo longe de mim. (...) Tinha muito essa ideia dos professores que são mestres, que sabem, especialistas, investigadores, e agora hoje, por exemplo, lembro-me de algumas coisas das aulas da altura e penso assim “afinal aqueles professores não eram assim” (Luciana, p.4)

Num contexto em que a intensificação do trabalho é muito grande, um dos receios que a literatura atual sobre a docência universitária refere é o de que a disputa entre ensino e investigação faça com que os “docentes pouco valorizem aquilo que a própria instituição não valoriza, isto é, tem feito desviar as atenções do modo como se comunica, se ensina, se avalia e se organiza o trabalho com os estudantes em formação” (Leite e Ramos, 2007, p.31).

Pela voz dos professores observamos que os principais prejuízos do acúmulo de responsabilidades e do aumento do volume do trabalho interferem diretamente no ensino e na sua qualidade. “Pegando aquelas quatro dimensões, claramente a parte da docência fica e tem todas as condições para que fique prejudicada” (Jorge, p. 14). Tal afirmação é corroborada por outros desabafos no que tange ao excessivo trabalho, como já desenvolvido, provocado tanto por mudanças externas, como o processo de Bolonha, a nível europeu, que altera a estrutura da universidade, quanto por alterações internas do próprio curso, desenvolvidas após a mudança do perfil dos discentes e, conseqüentemente, dos cursos nos quais atuam.

A diminuição da carga horária em uma mesma disciplina é tida como grande foco de reclamação por prejudicar a construção de uma relação com os estudantes e parece paradoxal quando observamos que, apesar de as disciplinas terem a carga horária diminuída, o tempo de trabalho de cada docente é aumentado. Com um trabalho mais fragmentado, os professores têm intensa carga horária, dividida em unidades curriculares com tempo cortado à metade. “Levamos com uma carga horária lá em cima que é para uma

pessoa ficar a lamber o chão e, portanto, é uma fragmentação, é estar sempre a correr a fogo...” (Isis, p. 20).

O meu grande trabalho em relação aos alunos era ter unidades, ter pouco tempo para estar com eles. Eu tinha uma unidade curricular e tinha um bocadinho nesta, um bocadinho naquela, nem sequer era a unidade toda. Eu ia lá estar um bocadinho e, portanto, isso no ponto de vista da relação pedagógica é extremamente complicado e dava bastante insatisfação. (Elza, p. 29)

O esfriamento da relação com os estudantes, o pouco tempo que sobra para ser dedicado à relação com cada estudante é apresentado como um dos principais prejuízos da intensificação do trabalho, considerando-se que não há dúvidas sobre os aspetos positivos de uma relação próxima entre o docente e os discentes para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem e para a construção de um vínculo afetivo, que é, para Battini e Vigula (2011),

uma relação de compromisso e de respeito às potencialidades e aos limites do outro, no trabalho de ensinar. Para a sociedade, a construção do vínculo afetivo revela-se na dimensão ética e política da práxis docente. A realização do vínculo afetivo muitas vezes é impossibilitada em virtude, cada vez mais, do trabalho e da universidade estarem vinculados a uma racionalidade tecnicista e burocrática determinada pelos parâmetros da produtividade próprios do modelo de produção capitalista (Battini e Vigula, 2011, p.10).

O caminho que o assunto “docência” percorre nas narrativas e no GDF começa pela experiência, passa pelos prejuízos da intensificação do trabalho e acaba por uma valorização reclamada deste âmbito na vida do professor.

Um participante alega que ao entrar na universidade procurava aprofundar seu trabalho em investigação, contudo, com o passar do tempo, afirma “hoje, pelo contrário, estou mais interessado em ser mesmo professor, que é uma coisa muito interessante” (João, p. 2). É no mínimo curioso observar que a fala do participante recorre simplesmente à palavra “professor” para indicar a dimensão do ensino, ainda que “professor” reúna em um único vocábulo as quatro dimensões trabalhadas nesta dissertação. Assim, podemos perceber que ainda pode ser a docência que caracteriza em primeira instância o professor e seu trabalho, apesar de ser a investigação a dimensão que pode ser caracterizada como aquela que dá a especificidade à docência do ensino universitário.

Dessa forma, é fácil compreender a valorização que os professores dão a este âmbito da profissão. Apesar de toda a alegada falta de tempo, para as aulas o trabalho é minucioso e ainda recebe muita dedicação dos docentes. “Apesar de ter que minguar bastante a minha dedicação neste aspeto, eu perco muito tempo na preparação da aula, nem que seja só acertar PowerPoint” (Isis, p.21).

A dimensão ensino, à qual os professores se referem como docência, está muito marcada pela relação educativa. Os discursos recolhidos a respeito desta dimensão vão todos ao encontro de outro protagonista do sistema universitário de ensino: o estudante. A relação humana, então, passa a ser posta em primeiro lugar quando pensamos, a partir deste estudo, na profissão professor.

Sendo um trabalho de interação humana, a relação educativa assume protagonismo na carreira docente. É o estudante, o outro lado do espelho, o foco de preocupação do professor. O trabalho docente, desta forma, se afirma preocupado com o melhor desempenho do processo de ensino-aprendizagem e com a formação do sujeito para o qual o trabalho é exercido. Os sentidos da profissão docente, que abordaremos na conclusão da dissertação, concentram-se justamente na relação com o estudante, no pensar a formação para o estudante.

Contribuindo também para confirmar essa valorização da componente “ensino”, podemos nos apoiar sobre as expectativas dos professores para os próximos anos da profissão que também – além da desejada articulação entre investigação e as demais componentes –, são centradas na melhoria da relação pedagógica, no maior envolvimento com os estudantes, numa maior calma para o preparar e dar aulas:

“Porque as coisas não se seguram só com a investigação, mas com a articulação com a docência e com a possibilidade de trabalhar com pessoas que trabalham conosco, continuar a fazer formação de jovens investigadores e etc. Passa essencialmente por aqui o meu desejo encontrando também formas de tornar relevantes os produtos que nós fazemos” (Professora 2)

Leite e Ramos (2008) alertam que

a denominação docência na Universidade, é geralmente encarada como restrita ao ensino – entendido como mera atividade que assegura reprodução de um conhecimento e não como possibilidade de criação, ou mesmo de recriação, de conhecimentos. É este entendimento que, e como em outro lugar afirmámos (Leite e Ramos, 2007b), leva a que essas atividades sejam encaradas e concretizadas segundo uma lógica cumulativa e não integrativa (p.251)

As expectativas dos professores, conforme dizem os participantes e também segundo outros estudos que são realizados, centram-se na articulação entre todas as dimensões, principalmente entre investigação e ensino, na busca pela indissociabilidade e pela coerência e coesão perfeitas de todas as faces do ser professor universitário, numa lógica integrativa. Pelos momentos em que o ensino é o assunto central e por outras falas em que o assunto, apesar de periférico no discurso, torna-se relevante, é preciso atentar para o facto de que a docência ainda é representada socialmente pelo ensino.

2.3.4. Gestão académica

Muitos estudiosos consideram o trabalho do professor universitário apoiado apenas em 3 dimensões. Leibowitz et al. (2012), ao discutirem sobre bons professores numa Universidade da África do Sul, apresentam como os 3 papéis da universidade *research, teaching e community interaction*, não focando a gestão como dimensão do trabalho do professor universitário, assim como extensos trabalhos brasileiros que mencionam, inclusive, uma tríade universitária composta por ensino, pesquisa e extensão (cf. Battini e Vagula, 2011). Dessa forma, esses estudos defendem ser a identidade do professor universitário constituída na indissociabilidade entre estas três dimensões, invisibilizando a gestão. Ressaltamos, contudo, que nos baseamos no Estatuto da Carreira Docente do ensino universitário português, que exige do professor esta competência vinculada à participação nos órgãos de gestão da faculdade onde trabalha.

Reafirmada esta conceção, focamo-nos na interpretação dos dados que surge pela análise do material e pelo diálogo entre as falas e depoimentos dos professores.

Apesar de ser a transferência de conhecimento a atividade menos comentada e abordada tanto no GDF quanto nas narrativas, é a gestão académica eleita como dimensão de menor interesse pelos professores. Se acerca da transferência se fala pouco, o espaço ocupado pela gestão é marcado pelo confronto entre a obrigatoriedade de cumprir esta função e o pouco interesse em mantê-la como prioridade.

Essa rejeição é relacionada com os obstáculos que surgem da própria estrutura universitária, como uma denunciada hierarquia afuniladora que diminui a possibilidade de participação de toda a comunidade, restringindo alguns cargos a poucas pessoas e mantendo, desta forma, um ciclo que não permite a renovação da gestão e a possibilidade de mudanças efetivas. A visão crítica que permeia o discurso dos professores alerta para a manutenção (e talvez luta) de poderes dentro do meio universitário como inviabilizadora de transformações.

Houve uma concentração num grupo de pessoas das capacidades de decisão ou mesmo da possibilidade de participação em órgãos de gestão que pulveriza a possibilidade de uma parte alargada do corpo docente e mesmo dos outros participantes da universidade e da faculdade tomar parte. E assim sendo há uma clivagem, uma fissura óbvia. Portanto nós sabemos que, um dia somos informados que. (Jorge, p.15)

temos um regime jurídico que afunila aquilo completamente e permite que uma pessoa que é diretor, o diretor só pode ser diretor pedagógico quem é diretor de ciclo, e o presidente pedagógico só pode ser membro da comissão executiva da faculdade. Não sei se estão a ver... isto não tem

lógica, isto tem que se mudar um dia. As pessoas quando fazem aquilo têm que perceber... (Rosângela, p.18)

a gestão poderia ser uma oportunidade em muitas dimensões de transformação, de mudanças, mas era preciso que nós fôssemos capazes de a fazer nessa posição pessoal, mas na representação em que estamos, nas formas de discussão muito mais partilhadas e, portanto, neste momento a gestão para mim é uma identificação com poderes, micro poderes. (Isis, p.23)

Dessa forma, os professores reclamam a democracia que estaria em jogo quando se propõe a participação em órgãos de gestão.

um outro nível da gestão académica que é tomar decisões de fundo sobre a vida da academia, isso eu acho que está a ser retirado nos últimos anos, em que cada vez mais há uma lógica de colegialidade, eu diria, até correndo o risco de radicalidade, há a perda de uma democracia nisto. Nomeadamente quando estudantes e funcionários não-docentes são retirados de certas tomadas de decisão. Julgo que isso não é bom, uma universidade não é uma empresa. (Jorge, p.7)

Este afunilamento de poder denunciado ajuda-nos a entender que a gestão é preterida em relação às outras dimensões também pelo facto de que muitas das funções acessíveis aos professores são de carácter não-docente, como abordamos na intensificação do trabalho, isto é, são tarefas mais administrativas que retiram tempo das demais. Dessa forma, a participação da gestão pode passar pela realização de trabalhos administrativos e burocráticos.

A gestão académica é uma coisa que é assim: diferentes maneiras de abordar isso. Por um lado, nesses tempos estamos afogados em gestão académica e haver coisas que poderiam ser muito mais facilmente exclusivamente ou quase exclusivamente pelos serviços administrativos e que infelizmente muitas vezes também exigem a presença e a decisão dos académicos e eu acho que muitas delas não precisavam. Isso por um lado, mas isso é um nível, como eu posso dizer? É o nível operacional da gestão académica e eu às vezes acho que temos em excesso. (Jorge, p.7)

Tendo em consideração o acesso limitado à participação em diferentes órgãos da Universidade, os que surgem mencionados no histórico dos participantes são o conselho diretivo, o conselho científico e o conselho pedagógico, sendo destacada a experiência neste último. Aproveitamos, desta forma, para salientar que mesmo se tratando de uma experiência de gestão, o âmbito positivo posto em relevo é, de certa forma, vinculado às outras dimensões, a características que acompanham os professores em suas investigações e dimensões pedagógicas, a saber o empoderamento permitido aos estudantes que, dentro do conselho, se apresentam como pares dos professores, conforme observamos na seguinte fala: “Sempre me identifiquei muito com aquela parceria e a proposta e as propostas todas do órgão (...), é um lugar em que eles [os estudantes] estão e também podem em paridade e eu acho que era uma questão muito importante do nosso conselho pedagógico não perder” (Isis, p. 23).

Além dessa possibilidade de empoderamento dos estudantes por meio de órgãos que possam garantir uma participação democrática, outros aspetos mencionados como positivos das experiências com a gestão académica envolvem a possibilidade de aumentar a visão do funcionamento e da estrutura da universidade e, dessa forma, ter uma noção planificada do esqueleto da universidade. A gestão, neste caso, possibilita a visão mais ampla e permite ao professor situar seu trabalho dentro da organização.

Eu acho que é muito importante passar por esses cargos, porque dá uma visão muito concreta do funcionamento da instituição e o quão difícil é gerir uma instituição ao nível dos serviços e das pessoas que fazem parte desses serviços. (Gabriela, p.5)

Também está vinculado à face positiva da gestão académica o conhecimento e o contacto com unidades, setores e pessoas diferentes, o que pode promover a integração cada vez maior do professor com a instituição na qual trabalha.

Foi uma experiência fantástica; foi outra forma de olhar a instituição universitária: saber como funcionam, como se articulam as coisas, a gestão financeira, funcionamento, serviços, as relações humanas... (Luciana, p.14)

2.3.5. Extensão

Em relação à prática da extensão, isto é, à efetiva prestação de serviços à comunidade no quotidiano do professor, os participantes elencam atividades diversificadas como responsáveis por esta transferência de conhecimento para a comunidade, a saber: a elaboração de projetos de intervenção e sua aplicação, as consultorias a escolas e a outras instituições; as formações contínuas que oferecem; as participações em congressos, conferências e palestras, o trabalho de terreno e a devolução dos resultados de estudos ao campo.

Houve um período em que desenvolvi muita formação contínua (...) e depois estou inserida em projetos de escolas, sou consultora TEIP e obviamente participando também sempre que sou solicitada pelas escolas, conferências, realizar pequenos seminários com alguns professores (Flávia, p.6)

Para além de estar envolvida com algumas coisas que têm a ver com a consultoria TEIP, depois com a formação de professores, com colaboração de associações juvenis e com a comissão do voluntariado (Luciana, p.14)

É consensual entre os professores participantes que o envolvimento com as escolas por meio de projetos de investigação permite uma transferência de conhecimento maior que projetos que discutem outros espaços da Educação. A área que trabalha currículo e formação de professores é citada como favorável para essa transferência de

conhecimento já que atua diretamente com as escolas. Como seus projetos são diálogos com o ambiente escolar, os resultados das investigações, muitas vezes investigações-ações que – ousamos assim dizer para entender essa extensão mais facilmente produzida – podem configurar-se como intervenções, e podem, por isso, mais facilmente, apresentarem-se como transferência de conhecimento.

Na área (...), pode haver frequentemente, ou melhor, muita da transferência de conhecimento pode ser muito mais facilmente realizada para o nível local, para o nível próximo, para os professores, para a comunidade, etc. (Jorge, GDF, p.27);

A área(...) é curiosamente a área que tem mais relação com as escolas e que é composta justamente por gente que vem do ensino e portanto é nestas áreas a transferência do conhecimento, a investigação e a docência podem estar entrelaçadas em si próprias, é muito engraçado (Rosângela, p. 22).

Por outro lado, projetos como os que investigam políticas educativas encontram mais dificuldades para chegar à comunidade em forma de transferência de conhecimento, por, muitas vezes, estarem articulados com os interesses de quem está envolvido na pesquisa. “A partir do momento que estamos a lidar com políticas de participação há um nível meso ou até mais elevado para o qual nós direcionamos a nossa investigação e chegar aí é muito difícil, inclusivamente” (Jorge, GDF, p. 27).

É interessante observar que as atividades que promovem a transferência do conhecimento, elencadas pelos professores, estão articuladas também com o ensino, por meio das formações, e pela investigação, que podemos identificar quando eles falam a respeito do estudo e da devolução do trabalho ao campo. Aqui também podemos entender que estão intrinsecamente envolvidos ensino e investigação, quando se trata da participação em congressos, conferências e palestras, visto que os professores divulgam os resultados de investigações feitas de forma a apresentar a diferentes destinatários novos conteúdos e/ou colaborações.

Ao longo do GDF e por meio da codificação de seus dados, foi possível perceber que a extensão era a dimensão menos comentada. Nas demais áreas (investigação, ensino e gestão) muitas falas podem disputar um lugar representativo como resumo das reflexões e dos significados acerca da dimensão trabalhada. As opiniões sempre foram muito claras e incisivas a respeito da necessária articulação entre ensino e investigação, de a investigação ocupar o primeiro interesse da maioria dos participantes do grupo, de a docência ter como essência o ensino e de a gestão ser preterida em função das outras atividades. Todavia, a respeito da transferência de conhecimento a ausência de falas torna-se o enunciado mais

representativo. Enquanto as demais áreas surgem mesmo quando não são o foco dos discursos e aparecem muitas vezes em articulação ou em comparação às outras dimensões, a transferência de conhecimento, aparentemente, não ganha destaque na discussão do grupo, o que pode ser reconhecido pela interpretação do gráfico gerado pelo Nvivo.

Embora seja a dimensão menos comentada no GDF não é a atividade menos valorizada pelos professores. A gestão ocupa as falas através de críticas e é claramente apontada como última dimensão priorizada pelos professores. A transferência de conhecimento, contudo, apesar do pouco enfoque que recebe tanto na discussão em grupo quanto nas narrativas singulares, ainda retém reconhecimento de grande importância para a vida acadêmica.

A importância da extensão divide-se principalmente em dois aspetos. O primeiro diz respeito ao facto de os serviços à comunidade marcarem sempre na vida académica a importância da articulação das investigações e dos estudos com a realidade, com o meio social que está além dos muros da universidade, o que pode vir a garantir que o mundo universitário não se feche numa redoma e que atente, sempre, para a realidade.

Acho que se nós perdermos o contato com o mundo real – porque o mundo académico é um bocado irreal em alguns aspetos – é como todas as instituições que são um bocadinho entre 4 paredes. Se não sairmos a certa altura estamos a dizer coisas, a fazer coisas que não aderem à realidade. Nós dizemos que as nossas ciências são sociais e ciências sociais não é estar fechado a ler livros e pensar sobre as coisas; ter a realidade exterior a comunicar conosco, a fazer-nos pensar em coisas concretas e não apenas questões teóricas, conceptuais muito interessantes, mas do ponto de vista prática são de relevância às vezes quase irrisória. Essa questão do conhecimento, acho que é importante ligar-nos ao exterior, sem dúvida nenhuma, seja de forma mais gratuita, seja de forma comercial, mas devemos fazer isso. (Isis, p. 6-7)

O segundo aspeto que reitera a importância da extensão como atividade docente leva-nos a refletir sobre as prioridades do meio académico e sobre a articulação entre as dimensões profissionais aqui estudadas. A fala de uma professora atenta para o facto de que as dimensões referidas como mais importantes e prioritárias do trabalho docente, claramente a investigação e o ensino, têm seus resultados esperados convergindo para a transferência do conhecimento. “Se calhar uma escala do sentido eu não sei se a extensão à comunidade não é mais importante do que o resto, porque o que faz sentido na ciência é a potencialidade de um saber ser transferido para os seres humanos” (Luciana, p. 13).

Torna-se muito interessante observar que, numa lista de prioridades, a transferência de conhecimento apareça em terceiro lugar de quatro possíveis e que as falas que a tratam especificamente como serviço à comunidade e extensão sejam tão raras no

material recolhido, visto que a justificativa que gira em torno da relevância das outras dimensões acaba por confluir no âmbito da transferência, ainda que isto não seja abertamente discutido.

A investigação, desejada por todos os professores universitários que participam do estudo, surge como necessidade de aprofundar conhecimentos e saberes. Entretanto, esse aprofundamento não seria o ponto de chegada. Investigar para conhecer e descobrir mais sobre determinado assunto não é o fim do caminho, mas o início de um outro trajeto que passa pela divulgação dos resultados à comunidade e pela devolução, quando possível, ao campo. Desta forma, surge um ciclo que dá sentido à universidade, à produção de saber que move o investimento na carreira docente.

Cada vez mais eu penso nisso que é, isso que eu ando a fazer traz a felicidade a quem? Traz a mim, muito importante. Mas é só a mim e fica assim uma coisa na gaveta e eu publico e sou muito feliz porque publiquei e muita gente me aplaudiu? Cada vez mais isso não me está a trazer satisfação. (...) O que nós estamos aqui a investigar e a ensinar, de que como isso pode trazer felicidade e bem-estar; isso traz sentido para as comunidades, para a cidade, para o país, como é que é? (Luciana, p.13)

Podemos identificar esta mesma confluência de objetivos, o que confere importância à transferência do conhecimento, quando pensamos na motivação para entrada na docência universitária. Como já visto, a maior parte dos participantes procura ingressar nesta carreira para investimento em investigação, para ter melhores condições de aprofundar conhecimentos, para retornar, por exemplo, às escolas, saberes que antes podiam ser incompletos face à realidade posta.

É possível refletir também sobre o ensino, tendo em consideração que a importância do lecionar se concentra em compartilhar conhecimentos e saberes que possam vir a ser mobilizados em uma comunidade. Assim, o estar em sala de aula, respeitando a componente “ensino” também é aproximar-se, pelo diálogo com o estudante e pelo investimento na formação de cada estudante, da realidade, de forma a conseguir uma transferência de conhecimento à comunidade.

Assim, podemos ver que, além da articulação reclamada e desejada pelos professores entre ensino e investigação, a docência universitária guarda mais relações intrínsecas em direção aos mesmos objetivos que se concentram em conhecer a realidade social e aprofundá-la, buscando sempre a (re)construção e o aprofundamento de saberes, sendo a extensão, portanto, uma porta direta para este entrar e devolver de saberes que se completam.

CONCLUSÃO

O sentido da docência universitária e expetativas para o futuro

Para concluir nosso estudo, apresentamos um texto que revisita a dissertação, isto é, recorremos ao que foi exposto ao longo do trabalho de forma a apresentar reflexões finais sobre a docência universitária, sua caracterização e a construção da identidade académica. Consideramos pertinente, para isso, abordar o sentido desta docência e as expetativas para o futuro do professor, o que permite um retorno ao que foi narrado e discutido nesta investigação.

Compreendemos, ao final da investigação, que estudamos, de forma aprofundada, a trajetória desde o seio familiar e sua condição socio-económica, passando pela relação com a escola, pela formação inicial e pela experiência profissional para chegar ao ingresso na docência universitária. Com isso, foi possível entender motivações, projetos e interesses que esta profissão provoca nos participantes. Após a realização do GDF como estudo exploratório, emergiu como fundamental para a discussão da identidade académica, nos dias de hoje, a abordagem das dimensões da atividade docente, a investigação, o ensino, a gestão e a transferência de conhecimento – prestação de serviços à comunidade. Desta forma, destacamos em nosso estudo a ênfase dada a cada esfera do trabalho docente e discutimos, visto que emerge de todas as falas, um pouco da intensificação do trabalho do professor. Assim, conseguimos perceber as expetativas do professor face à carreira e uma transformação do seu trabalho desde o ingresso na faculdade ao momento atual.

Consideramos que em trabalhos posteriores poderá ser aprofundado o período compreendido entre o “tornar-se professor universitário” e o “ser professor universitário hoje”, ou seja, poderão ser mais aprofundadas as questões e os aspetos que surgem nesta fase do percurso, desde a entrada até aos dias de hoje. Sabemos, pelo estudo aqui apresentado, de aspetos das trajetórias dos sujeitos e aspetos do trabalho atual, que podemos contrapor com expetativas, com motivações e conceções do início da carreira e algumas memórias que, consideradas fundamentais, foram narradas pelos sujeitos. Todavia, pode ser objeto de um novo estudo a constante (re)construção da identidade, no período que corresponde ao desenvolvimento do profissional desde a sua entrada como professor universitário até ao momento em que se narra a história.

Após abordar as motivações para o ingresso na carreira, o cenário no qual o trabalho é desenvolvido e as dimensões da atividade do professor, pudemos perceber os aspetos que, através das falas, dão sentido à profissão. No entanto, sentimos a necessidade

de detalhar alguns pontos que os professores abordam em suas falas e que devem ser mencionados neste trabalho, por fazerem parte da identidade do professor e, principalmente, das preocupações da profissão. Deste modo, optamos por apontá-los, como conclusão do estudo, junto às expectativas dos docentes perante o futuro, visto que estas temáticas podem se confundir, afinal é entre os sentidos da docência que surgem os desejos para o futuro da carreira.

Com o objetivo de não deixar de mencionar o que emerge como importante do discurso dos protagonistas deste estudo, registamos um aspeto fundamental da identidade do professor hoje em dia: a articulação entre ensino e investigação, em forma de atividade e de desejo. Da mesma forma, assume importância no discurso dos participantes um trabalho pensado para o estudante, que assume completamente o protagonismo na narrativa dos professores sobre o sentido da docência. Além desta articulação, o trabalho entre pares também é muito mencionado como possibilidade de potencializar o trabalho de cada um. Muitos estudos que recorrem a narrativas de professores sobre sua prática também ressaltam essa necessidade do trabalho partilhado da profissão, como é o caso de Cavaco (1995), que ressalta “a importância da existência de espaços de reflexão partilhada, que permitam o permanente questionamento das dificuldades e problemas da função docente e dos seus aspetos mais inovadores, como condição para o desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 166).

As expectativas dos professores, claramente, convergem todas para a melhor relação entre ensino e investigação; melhor no sentido de permitir que ensino e investigação sejam coerentes entre si e caminhem para potencializar a prática docente em sala de aula e para aumentar a qualidade da universidade. Ainda, tudo recorre ao tempo, no desejo de que a intensificação do trabalho não traga, com o passar do tempo, mais tarefas que, pelo caráter administrativo e burocrático, retirem do professor a paixão para exercer outras atividades de cunho docente, inerentes ao primeiro plano da carreira do professor.

Os desejos centram-se na possibilidade de substituir a fragmentação do trabalho pela integração das atividades e articulação das quatro dimensões atribuídas aos professores, criando um laço de coerência entre investigação, ensino, gestão e transferência de conhecimento. Claramente os professores mostram-se desejosos por um novo cenário que não os trate como peças sem liberdade dentro de um sistema maior e que lhes confira autonomia para o exercício de sua profissão.

A expectativa realista é que não piore e fique pior do que já está e que continue, acima de tudo, a haver algum espaço para afirmação de diferentes disciplinas, de diferentes áreas de saber, que continue a haver algum espaço de financiamento para investigação em educação em diferentes áreas do saber e que os docentes não sejam transformados em meras peças de uma engrenagem que os transcende e sobre a qual eles teriam que viver. No fundo, e isto é triste de se dizer, que não se assista na universidade a uma burocratização. (Jorge, p. 8)

As minhas expectativas são... A gente tem muito pouco tempo para respirar, temos a cabeça sempre muito ocupada, com muitas tarefas, e, portanto, as expectativas para o futuro nesse ponto de vista vejo-me sempre muito ocupada, o que não é bom, porque também não há tempo para amadurecer alguns conhecimentos que é importante solidificar e que nós temos que ir atualizando e investindo no nosso âmbito profissional e eu confesso que tenho muito pouco tempo e temo o futuro por aí, porque de facto o aprofundar do conhecimento é fundamental no trabalho do professor. (Gabriela, p. 10)

No decorrer da primeira entrevista realizada surgiu um momento de questionar se a professora já tinha pensado em desistir da profissão. A resposta mostrou-se muito interessante por mobilizar, além de um sim ou de um não, argumentos sobre a docência. Aproveitamos para expor alguns aspetos considerados intensamente positivos pelos participantes, como aqueles que garantem sentido à profissão docente, visto que “o professor, como todo ator, tem necessidade de dar sentido àquilo que faz, de reconstruir sua razão de ser, sua legitimidade, sua coerência” (Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier, 2001).

A versatilidade da profissão aparece em primeiro plano no que diz respeito a não querer desistir da docência. Já identificamos que pelo Estatuto da Carreira Docente há quatro dimensões bem definidas, com atividades particulares cada uma, o que já promove uma grande variedade de tarefas do professor. Aprofundando o previsto em lei, cada atividade pode ser multidimensionada em várias. Há muitos fatores que multiplicam a realidade e o trabalho do professor. Cada turma é um contexto diferente, com pessoas e processos de aprendizagem distintos. As unidades curriculares têm uma dinâmica particular assim como os projetos de investigação permitem ao professor mergulhar em cenários e contextos diferentes daquele movimento quotidiano do ir à faculdade. Estar no gabinete, por exemplo, não significa estar entre quatro paredes quando há contato com o terreno por meio de investigações.

realmente esta profissão permite-me contactar com muitas realidades diferentes da minha, eu acho que é por isso que eu faço etnografias e as biografias, porque me permite sair daqui. Portanto eu não tenho só a visão deste gabinete para o mundo. Eu vou para Trás-os-Montes, eu vou para fora do país fazer investigação, vou para casas da juventude, vou para bairros, vou para escolas. (Luciana, p.17)

As apresentações em congressos, o contato com outras instituições e as trocas entre redes internacionais ou entre grupos diferentes também promovem uma construção

do saber e permitem a quebra com uma rotina que poderia tornar-se estafante mediante a intensificação do trabalho à qual assistem os professores.

eu acho que tenho algumas estratégias que me permitem não pensar que quero ir embora. E depois temos a parte em que viajamos; viajamos com alguma regularidade, eu vou algumas vezes a outras universidades, quando colegas meus me convidam, ou no âmbito da modalidade Erasmus, portanto temos uma profissão que nos permite ir quebrando, e eu gosto dessas quebras, gosto muito. Tenho várias reuniões fora, gosto muito dessa parte que me permite ver como é que outras universidades funcionam, como é que estão os colegas nas outras instituições, e isso também me cria uma relação de, vá lá, entre aspas, “saudade” da minha instituição. (Luciana, p.18)

As responsabilidades e funções adquiridas depois do doutoramento, por exemplo, também permitem esse investimento em coisas novas na profissão, algo que dinamiza a carreira, visto que cria novos desafios para os quais os professores precisam se atualizar e, consequentemente, renova a profissão.

Antes da versatilidade e da possibilidade de atuar e conviver com diferentes contextos, fora dos muros da faculdade, é a relação educativa entre professor e estudante que é apontada como o que dá sentido à profissão. Pelos discursos que encontramos no nosso estudo, são os estudantes, protagonizando o outro lado do espelho, que dão sentido à carreira docente.

Dá [sentido], sobretudo, esta capacidade de co-construção; de construção do conhecimento com os estudantes. Eu quando digo que não dou uma aula teórica ou não me situo nesse paradigma de exposição de uma informação, é porque isso não faz sentido para mim. Nunca fez, nunca fez muito e muito menos agora. Faz muito sentido pensar a formação com os estudantes. Eu procuro levar à concretização a ideia do estudante como protagonista da formação e concebo o espaço “aula” nessa perspectiva. Organizo e planifico as aulas nessa perspectiva de dar protagonismo ao estudante na construção da sua formação (...) Estou sempre muito atenta e a partir da construção da discussão dos estudantes eu enriqueço-me e trago novos olhares, novos autores, novos contributos e o sentido da formação para mim é esse, é o sentido da co-construção, da reflexão do conhecimento com os estudantes. (Gabriela, p. 8)

a universidade tem estudantes e não faz sentido rigorosamente nenhum não assumir como dimensão fundamental para o trabalho do professor universitário as aulas (Flávia, p.15)

[O que dá sentido] É dar aulas e ver que as pessoas, em regra geral, estão atentas às aulas, que as pessoas em regra geral estão a aprender nas aulas e isso dá francamente sentido, porque isso é uma coisa que se vê logo. (Jorge, p.8)

Quando Lopes (2002) fala de um sentimento de unidade e continuidade de cada sujeito, o que constitui a sua identidade ao longo da vida, podemos nos remeter à unidade e à continuidade de alguns fios que tecem a identidade docente.

um sentimento de unidade e continuidade, de si ou de nós, sem rupturas fortes, sem estranhezas de si a si ou de nós a nós, sem discrepâncias inexplicáveis ou inenarráveis entre o nosso passado e o nosso futuro, entre mim e os outros ou entre nós e eles; a que dá possibilidade de nos vermos e revermos num continuum do passado ao futuro (o que nada tem a ver com “mesmidades”); aquela em que os outros nos reconhecem permitindo confirmar os nossos sonhos e realizar os nossos desejos (o que nada tem a ver com redundância de si a si). (Lopes, 2002, p.15)

A partir do discurso dos participantes da investigação e do estudo realizado, podemos perceber que a carreira docente é marcada, acima de tudo, pela interação humana, pela relação preocupada com o outro, uma profissão vivida intensamente para o outro e o seu desenvolvimento. De facto, compreendemos que os professores vivem intensamente a investigação para potencializarem o ensino de diferentes formas, à procura de garantir a melhor gestão de suas atividades e da universidade, de modo a transferir para a comunidade seus saberes e fazeres.

A docência é pensada em função daquele que se forma, para quem as aulas são planeadas e ministradas. Os estudantes, na fala dos professores envolvidos neste estudo, são participantes do processo de construção da identidade docente, pois determinam, muitas vezes, o investimento do professor. Para os sujeitos de nossa investigação, os estudantes devem ser ativos na formação, que deve ser pensada para eles, a partir de suas necessidades. Assim, estudantes e professores passam por um processo de coautoria da docência universitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, José Matias, Melo, Ana Luísa, Trigo, Luísa Ribeiro, & Vieira, Ilídia (2012). Formação de professores no ensino superior: Ecos de um modelo de formação pedagógica numa universidade portuguesa, *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 17 (1), 107 - 122.
- Arroyo, Miguel (2005). A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Construção coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB.
- Aschidamini, Ione, & Saupe, Rosita (2004). Grupo Focal – Estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. *Cogitare Enfermagem* (Curitiba, PR), 9(1), 9-14.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70: Lisboa.
- Battini, Okçana, & Vagula, Edilaine (2011). *Concepção e elementos constitutivos da identidade do trabalho docente do professor universitário*. In X Congresso Nacional de educação – Educere, I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade e Educação. Retirado em junho 01, 2012, de educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5927_3033.pdf. Acesso em 30/09/2012.
- Berger, Peter, & Luckmann, Thomas (2003). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Bertaux, Daniel (2010). *Narrativas de vida: A pesquisa e seus métodos*. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo, SP: Paulus.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Campenhoudt, Luc Van (2001). *Introdução à análise dos fenómenos sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Cavaco, Maria Helena (1995). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In António Nóvoa (org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31).

Clandinin, Jean, & Connelly, Michael (1990). *Narrative, experience and the study of curriculum*. Cambridge Journal of Education: Canada.

Correia, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

Correia, José Alberto, & Matos, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA Editores.

Costa, Nilce Maria da Silva Campos (2010). Formação pedagógica de professores de medicina. *Rev. Latino-Am. de enfermagem*, 18(1).

Debus, Mary (1997). *Manual para excelência en la investigacion mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educational Development.

Derrouet, Jean-Louis (1988). La profession d'enseignant comme montage composite. *Education Permanente*, 96, 61-71.

Dotta, Leanete Thomas (2010). *Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. Tese de doutoramento. PUC-SP, São Paulo, Brasil.

Dotta, Leanete Thomas, Lopes, Amélia, Giovanni, & Luciana Maria (2011). Ensino superior em questão. In José Luís Silva et al. (Eds.). *Ensino superior em mudança: Tensões e possibilidades*. Actas do Congresso Ibérico (pp. 559-568). Braga: UM/CIED.

Dubar, Claude (1997). *A socialização: Construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubar, Claude (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: Alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Revista Educação & Sociedade*, 19 (62), 13-30.

Erikson, Erik (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Fernandes, Precisoa (2008). Questões de ordem pedagógico-didática no exercício de ser professor/a no ensino superior universitário: uma reflexão a partir de uma experiência vivida de formação. In Telma Cordeiro & Márcia Melo (Orgs.), *Formação pedagógica e docência do professor universitário*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Ferrarotti, Franco (1983). *Histoire et histoires de vie*. Paris: Librairie des Méridiens.

Ferreira, Manuela (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Harris, Suzy (2005). Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in Higher Education*. 10(4), 421-433.

Hewitt, John (1991). *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Hipolito, Álvaro, Vieira, Jarbas, & Pizzi, Laura. (2009). Reestruturação curricular e auto-intensificação no trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*. 9(2), 100-112.

Leibowitz, Brenda, Van Schalkwyk, Susan, Ruiters, John, Farmer, Jean, & Adendorff, Hanelie (2012). “It’s been a wonderful life”: accounts of the interplay between structure and agency by “good” university teacher. *Higher Education*, 63, 353-365.

Leite, Carlinda, & Ramos, Kátia (2006). De um lugar de exclusão ao reconhecimento de um lugar: questões pedagógico-didáticas na Universidade do Porto. In Telma Cordeiro & Márcia Melo (Orgs.), *Formação pedagógica e docência do professor universitário: Um debate em construção* (pp. 243-274). Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Leite, Carlinda, & Ramos, Kátia (2007). Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In Cunha, Maria Isabel (org.) *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.

Leite, Carlinda, & Ramos, Kátia (2008). De um lugar de exclusão ao reconhecimento de um lugar: questões pedagógico-didáticas na universidade do Porto. In Cordeiro, T e Melo, M. (Orgs.), *Formação pedagógica e docência do professor universitário: Um debate em construção*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Lima, Jorge Ávila de (2006). Ética na investigação. In Jorge Ávila de Lima e José Augusto Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação: contributo para elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Lipiansky, Marc (1998). Les fondements de l’identité. In Jean Claude Ruano-Borbalan, *L’identité. L’individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions.

Lopes, Amélia, & Ribeiro, Agostinho (1996). A construção de identidades profissionais docentes: comesas tu ou começo eu? In *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*, 1, 379-393, Lisboa: AIPELF/AFIRSE.

Lopes, Amélia (2001). *Libertar o desejo, resgata a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, Amélia (2002). Profissionalidade/identidade docente - De novo, o tempo dos(as) Professores(as). *Educação XXI - uma aposta na qualidade* (pp. 15-18). V. N. Gaia: CFAEGN.

Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, António, Manuel, Ferreira, Elisabete, & Sousa, Cristina. Rocha, Rosália (2004). Envolvimento na gestão do currículo de formação inicial e identidades profissionais no ensino primário português. *Educação em Debate*, 2(48).

Lopes, Amélia, Sá, Maria José, Ribeiro, Agostinho, & Machado, Gabriela (2006). Formação inicial e identidades profissionais de base de professores do 1º CEB nos últimos 30 anos. *Revista de Educação*, 14(2), 5-32.

Lopes, Amélia (2007). Construção de identidades e formação de professores. Relatório de disciplina. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Provas de agregação – documento policopiado).

Magalhães, António (2004). *A identidade do ensino superior: política, conhecimentos e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Magalhães, António (2011). Cenários, dilemas e caminhos da educação superior europeia. *Revista Perspectiva*. 29(2), 623-647.

Marcelo, Carlos (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, 1(1), 109-131.

Masetto, Marcos (1998). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus.

Matheson, Catherine, & Matheson, David (2010). Déballage d'idées, catégorisation et hiérarchisation comme activités structurées en groupe focalisé. *Pédagogie Médicale*, 10, 61-63.

Moita, Maria da Conceição (1995). Percursos de formação e de transformação. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Portugal: Porto.

Nóvoa, António (1992). Formação de professores e Profissão Docente. In António Nóvoa (1992), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, António (org.) (1995). *Vidas de Professores*. 2ed. Porto: Porto Editora.

Oliveira, Inês, & Geraldí, Wanderley (2010). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj.

Perrenoud, Philippe, Paquay, Léopold, Altel, Marguerite, & Charlier, Évelyne (2001). Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In Philippe Perrenoud, Léopold Paquay, Marguerite Altel & Évelyne Charlier, (Orgs.) (2001), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.

Pimenta, Selma, & Anastasiou, Lea (2002). *Docência no ensino superior*. vol. 1. São Paulo: Cortez.

Pereira, Fátima (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente: Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, Fátima. Rodrigues, Thiago Freires. Santos, Carolina da Costa (2012). Efeitos da escolaridade no percurso de vida dos alunos: nas entrelinhas da narrativa. *Revista Soletas*, 24 (1).

Popkewitz, Thomas (1987). *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice*. Lewes: The Falmer Press.

Rocha, Cristina, & Nogueira, Paulo (2007). A Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto: transformações da procura e das lógicas de formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 24, 11-37.

Rossan, Sheila (1987). Identity and its development in adulthood. In Terry Honess & Krysia Yardley (Eds.), *Self and identity: Perspectives across the lifespan* (pp. 304-319). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Ruano-Borbalan, Jean Claude (1998). La construction de l'identité. In Ruano-Borbalan, Jean Claude. *L'identité. L'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions.

Sacristán, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (org.) (1995), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Santos, Boaventura de Souza (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

Shön, Donald (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, Sofia Marques (2010). *Da casa da juventude aos confins do mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen R. (1998). Reflexões críticas sobre a licenciatura em Ciências da Educação da FPCEU-UP. In *Actas do I Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação – Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais* (pp. 281-292). Porto: FPCE-UP/CIIIE.

Süssekind, Maria Luiza (2011). O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In Maria Luiza Süssekind & Alexandra Garcia (Orgs.) (2011), *Universidade-Escola: Diálogo e formação de Professores*. Petrópolis: De Petrus et Alii, Rio de Janeiro: Faperj.

Süssekind, Maria Luiza, & Garcia, Alexandra (2011). Pesquisas em formação: professores caçadores de nós mesmos nos cotidianos das universidades-escolas In Maria Luiza Süssekind & Alexandra Garcia (Orgs.). *Universidade-Escola: Diálogo e formação de Professores*. Petrópolis: De Petrus et Alii, Rio de Janeiro: Faperj.

Tajfel, Henri (1982). *Grupos humanos e categorias sociais: estudos em psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tangen, Reidun (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*. 23(2), 157–66.

Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, Maurice, & Lessard, Claude (2005). *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Teixeira, Cidália, & Flores, Maria Assunção (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação e Sociedades*, 31(110), 113-133.

Veiga, Ilma, Cunha, Maria Isabel (Orgs.) (2009). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus.

Visser-Wijnveen, Gerda J. Van Direl, Jan H. Van Der Rijst, Roeland M. Verloop, Nico, & Visser, Anthonya (2010). The ideal research-teaching nexus in the eyes of academics: building profiles. *Higher Education Research e development*, 29(2), 195-210.

Zabalza Miguel A. Beraza (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do Espaço Europeu de Educação Superior*. Porto: Universidade do Porto, brochura da conferência proferida a 22 de Março/2006 na sessão solene comemorativa do Dia da Universidade, por ocasião do 95º aniversário da UP.

Legislação consultada

Estatuto da Carreira Docente universitária, 2009 – Disponível em: http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/LEGISLACAO_GERAL.ver_legislacao?p_nr=14

ANEXOS

Guião para Grupo de Discussão Focalizada

Temas: Identidade académica, desenvolvimento profissional de professores, docência universitária
Objetivos: Reconhecer, através da análise de dados, focos de pesquisa para elaboração do projecto de mestrado
1º momento Introdução: apresentação e mobilização para a entrevista
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-me como investigadora; • apresentar o GDF como estudo exploratório cujos dados permitirão que eu defina uma problemática para o mestrado que abordará a construção de identidade académica e a docência universitária; • pedir o consentimento para a gravação em áudio; • solicitar a autorização de uso dos dados, ao mesmo tempo que • garantir o anonimato.
<p style="text-align: center;">2º momento: discussão 1ª dimensão: constituição do professor universitário Atividade propulsora de debate - O que é ser professor universitário?</p> <p>A cada professor serão entregues partes do corpo separadas, de várias cores. Todas as peças em todas as cores. Cada cor representará uma categoria, uma “parte” do “ser professor universitário” que temos lido na revisão bibliográfica. Será pedido, então, que os professores componham um corpo com as peças das cores que quiserem, de forma a se constituírem como professores universitários. Depois de montados os bonecos, os professores se apresentariam enquanto professores universitários, justificando suas escolhas e, portanto, contando um pouco sobre o que consideram construir sua identidade de formador no ensino superior.</p> <p><u>Observações:</u> Como categorias/cores, pensei em usar as componentes formais da profissão – docência, extensão, investigação e gestão universitária -, e duas componentes informais que seriam experiência e formação.</p> <p>A ideia é levar também as partes do corpo em branco, representando uma categoria que pode ser elegida pelo próprio professor; algo de que ele sentiu falta na dinâmica e que vê como importante na composição de si enquanto professor universitário.</p>
<p style="text-align: center;">2º momento: discussão 2ª dimensão: Experiências</p> <p>Pensei que para abordar estes assuntos, poderíamos partir da categoria “experiências” e que a Prof. poderia ajudar a direccionar o debate, pensando nas diferenças entre ser professor de um outro nível de ensino (partindo das experiências dos professores) e estar agora no Ensino Superior. Trabalhar as diferenças, caso eles apontem que elas existem, para constituir o que eles consideram a respeito de ser professor universitário, tocando também nas fases que eles atravessam dentro dessa profissão.</p>
<p style="text-align: center;">3º momento: desfecho</p> <p>Agradecer a participação dos convidados.</p>

Guião de entrevista de tipo biográfico

Objetivos: evocar e registar memórias sobre etapas, acções, saberes, concepções e sentimentos relativos a algumas fases da vida do/a professor/a entrevistado/a, como o período que antecede a escolha da profissão, a formação e a experiência profissional, com ênfase na atual posição como professor universitário. Neste aspeto, aprofundaremos as dimensões da profissão – ensino, investigação, gestão académica e transferência do conhecimento -, com ênfase na relação ensino-investigação.

Dimensões a focalizar	Domínios a explorar	Dispositivos evocadores da biografia
Objetivos específicos	Perceber como a ideia de ser professor, e a de ser professor universitário, foi concebida.	
Síntese do percurso biográfico que antecede a escolha da profissão	Data e local de nascimento; Enquadramento sociocultural, familiar, geográfico; Percurso escolar; Relações com a escola/escolarização; Relações com professores; Relações que fizeram pensar a docência como escolha;	Pessoas e relações significativas; Marcas do percurso; Episódios relevantes
Objetivos específicos	Identificar como era vista a identidade académica como estudante; compreender a participação na vida universitária; determinar as fronteiras entre ser estudante e ser professor.	
A construção da profissão / A primeira profissão	Formação inicial; Formação contínua; Relações com a universidade enquanto estudante;	Escolha do curso/ escolha da (primeira) profissão; Ideias e concepções; Significados e relevância para actual prática profissional;
Objetivos específicos	Distinguir a docência universitária das demais; Elencar seus atrativos	
O “tornar-se” professor universitário	Caminhos que levaram à profissão; Entrada (ano, concurso); Motivação; Expectativas;	Escolha consciente / planeada? Percurso natural? Ilusões e desilusões; Surpresas;

Objetivos específicos	Identificar marcos do percurso profissional com influência na identidade acadêmica	
Ser professor universitário	<p>Percurso desde a entrada até ao momento atual</p> <p>Descrição de um dia / uma semana na universidade;</p>	<p>Mudanças (ex. doutoramento, Bolonha)</p> <p>Continuidade</p> <p>Dimensões presentes</p>
Objetivos específicos	Compreender as esferas constituintes da identidade acadêmica, o lugar de cada dimensão no trabalho do professor universitário e a posição face ao nexus ensino-investigação	
Dimensões do trabalho	<p>Ensino, investigação, transferência do conhecimento e gestão académica;</p> <p>Nexus ensino-investigação</p> <p>Identidade do professor</p> <p>Expectativas futuras</p>	<p>4 dimensões vistas de forma isolada;</p> <p>Articulação entre elas;</p> <p>Conjugação entre ensino e investigação;</p>

**Exemplo de codificação de material empírico:
relatório da categoria “gestão”, extraído do NVivo**

<Internas\\GDF> - § 15 references coded [7,81% Coverage]

Reference 1 - 0,76% Coverage

Nós agora temos muito pouco conhecimento dos processos de tomada de decisão e até mesmo das decisões. E não estou a falar somente das decisões de cúpula da Universidade. Mesmo às vezes internamente. Por quê? Porque houve uma concentração, nos nossos estatutos, está certo, houve uma concentração num grupo de pessoas das capacidades de decisão ou mesmo da possibilidade de participação em órgãos de gestão que pulveriza a possibilidade de uma parte alargada do corpo docente e mesmo dos outros participantes da universidade e da faculdade tomar parte. E assim sendo há uma clivagem, uma fissura óbvia. Portanto, nós sabemos que, um dia somos informados que.

Reference 2 - 0,18% Coverage

é suposto que essa nova estruturação orgânica... é que isso ainda vai ser... burocratiza-se uma forma praticamente impensada. Os diretores, subdiretores...

Reference 3 - 1,30% Coverage

Se formos ver, aquela proposta de reestruturar, refundar... um documento de 7 páginas em que não existe identificação clara de qual é problema A, quais são as consequências do problema A, estratégias possíveis para resolver o problema A e uma proposta clara do conselho geral para resolver o problema A e depois o B, C, D... mas que é... bom, um discurso que será mais ou menos homogêneo do discurso interno, mais ou menos coerente internamente, mas que é votado pela comunidade, porque enquanto entidade homogênea parece fazer algum sentido mas, de facto, os peritos da gestão, os peritos que estão ali identificados não estão identificados do meu ponto de vista de uma forma socialmente nítida e precisa... quais são os problemas, quais são as consequências dos problemas e as possíveis estratégias... Parece um bocadinho um documento de justificação de alguma coisa, não me parece um documento que tenha sido escrito de trás para frente, mas da frente para trás. Todos nós andamos assim um bocado na navegação à vista. Sei lá se temos barco ou se calhar já nem vamos nisso. Se calhar estamos ali só naquela parte de baixo do barco.

Reference 4 - 0,04% Coverage

Alguém a ver e nós um bocadinho...

Reference 5 - 0,47% Coverage

Agora os órgãos são muito coisa porque temos um regime jurídico que afunila aquilo completamente e permite que uma pessoa que é diretor, o diretor. Só pode ser diretor pedagógico quem é diretor de ciclo, e o presidente pedagógico só pode ser membro da

comissão executiva da faculdade. Não sei se estão a ver... isto não tem lógica, isto tem que se mudar um dia. As pessoas quando fazem aquilo tem que perceber...

Reference 6 - 0,76% Coverage

Claro que nem toda gente no dia seguinte do doutoramento vai aceitar ser membro... foi o que me aconteceu, não é? E isso aconteceu comigo porque tinha pouca gente. No dia seguinte do meu doutoramento uma Professora não me largava e me ligou quase de ¼ e ¼ de hora para eu ir para o conselho diretivo. E, portanto, eu acabei o doutoramento e entrei no conselho diretivo, com a Professora e com o Jorge, que era uma coisa de continuidade, foi quando as questões também de direito e aquelas cenas todas. Mas também é como eu digo: Poderia considerar de algum modo, embora pense que as coisas começaram também por aí... Em 2005, 2006, 2007 houve coisa pior e não tem a ver com isso.

Reference 7 - 0,29% Coverage

Eu dizia que eu entre a investigação e a docência, embora preferisse a gestão, embora preferisse a investigação, desculpe, embora era verdade, agora não é, agora abandonaria toda e sem qualquer, sem uma impressãozinha, toda a gestão, toda a gestão.

Reference 8 - 0,55% Coverage

Se eu tivesse também que vos dizer agora, adiantando e depois já não falo mais, é abandonar a gestão e fazer tarefas de investigação que me permitissem associar a docência do ensino superior com comparação a outras áreas, que é uma coisa que está a me encantar, e a transferência do conhecimento, nomeadamente voltar, como disse outro dia numa conferência em outra Universidade, como disse, voltar a projetos de trabalho com as escolas de investigação-ação, não é consultoria.

Reference 9 - 0,30% Coverage

Pertencia a uma lista da oposição e, portanto, vou ter que assumir essa opção que eu fiz e, portanto, neste momento vou estar... também é verdade o seguinte: daquilo que diz respeito à gestão houve duas coisas. Uma coisa que eu gostei foi ser do conselho pedagógico.

Reference 10 - 0,37% Coverage

Já que do científico só tinha uma vantagem, estar perfeitamente informado de tudo o que se passava. Era a grande vantagem. Parece estranho porque a princípio, porque uma pessoa deveria estar informada, mas não está. A vantagem que eu percebi foi essa, de estar informado do que se passava e o que eu percebi foi isso.

Reference 11 - 0,37% Coverage

Na comissão ou no conselho científico, nós estamos aqui a representar. Se virem, e por acaso neste científico eu já falei isso, nós não estamos aqui a valer por nós próprios. Nós estamos aqui a representar, mas de facto as coisas não funcionam assim; cada um está lá por si próprio e é por isso que a coisa não funciona.

Reference 12 - 1,28% Coverage

Eu nunca experimentei o conselho científico, não tenho essa experiência, mas gostei do conselho pedagógico, tive já em 4 mandatos do conselho pedagógico e depois até voltava à força quando não havia ninguém por causa dessa nova mudança, pois ficamos até o final, mas foi muito bom. Sempre me identifiquei muito com aquela parceria e a proposta e as propostas todas do órgão. Sempre peguei aquele período de constar que o conselho pedagógico poderia ser um dos órgãos da Universidade, uma proposta da própria faculdade, e achava um disparate enorme e tive conversas com estudantes em relação a isso, porque é um lugar em que eles estão e também podem... estão em paridade e eu acho que era uma questão muito importante do nosso conselho pedagógico não perder. Curiosamente depois todas as experiências de gestão, mais recentemente estou há 2 anos no conselho científico do programa doutoral e é totalmente diferente e é de facto uma nova experiência, uma nova aprendizagem, e depois sempre em estruturas fora nomeadamente no observatório também, que teve importância porque é um outro tipo de órgão...

Reference 13 - 0,60% Coverage

Claramente para mim a gestão é a última e não tenho aquilo que tu ias dizendo. Para mim é muito claro que a gestão poderia ser uma oportunidade em muitas dimensões de transformação, de mudanças, mas era preciso que nós fôssemos capazes de fazer nessa posição pessoal, mas na representação em que estamos, nas formas de discussão muito mais partilhadas e, portanto, neste momento a gestão para mim é uma identificação com poderes, micro poderes,

Reference 14 - 0,15% Coverage

Realmente a gestão aparece aqui porque tem que ser. Não é uma coisa que eu goste muito de fazer, em que eu gosto de me envolver...

Reference 15 - 0,40% Coverage

medo é uma estratégia de gestão, mas no meu entender é muito grave e muito difícil de combater é que as alterações da Universidade estão a ser “democraticamente” votadas. Os governos dos diferentes países estão a ser democraticamente eleitos e, portanto, estão a ser feitas coisas que as pessoas no geral aparentemente querem e, portanto...

**Exemplo de quadro de redução de dados:
análise do GDF**

Dimensões do Trabalho do professor no ensino superior	
Subcategorias	Resumo/redução de dados
Investigação	A investigação aparece: - Como motivação para entrada no ensino superior; - Como experiência anterior, conducente à escolha da profissão “professor universitário”; - Como busca para desenvolvimento profissional, possibilidade de ampliar o saber; - Como eixo de articulação entre as demais dimensões; - Em diferentes faces (trabalho mais técnico, projetos, publicações).
Ensino	O ensino aparece: - Como experiência profissional anterior (ensino em diferentes níveis); - Julgado prejudicado face à intensificação do trabalho; - Como primordial e importante no trabalho docente.
Gestão	A gestão aparece: - Criticada pela participação afunilada; - Destacada pela partilha com estudantes em alguns órgãos; - Como última opção entre as dimensões.
Transferência do conhecimento	A transferência aparece: - Facilitada nas áreas com relação direta com escolas; - Como dimensão articulada diretamente à investigação.
Percurso como professor do ensino superior – passado, presente e futuro	
Subcategoria	Resumo/redução de dados
Entrada no ensino superior	- Investigação como motivação;
Ruturas ao longo do processo	- Doutoramento; - Processo de Bolonha; - Mudanças/ revisões curriculares nos cursos das Ciências da Educação
O trabalho hoje	- Intensificação do trabalho; - Carga horária excessiva; - Internacionalização e publicação compulsivas
Expectativas para o futuro	- Articulação entre ensino e investigação; - Melhoria da relação pedagógica
Identidade Académica	
Subcategorias	Resumo/redução de dados
Identidade do ensino superior	- Universidades como espaço de liberdade e autonomia; - Oportunidade de estímulo intelectual
Perfil do professor	- Mudança das expectativas em relação ao trabalho do professor
Influência da instituição de trabalho	- Identificação com a Instituição; - Rejeição de outros contextos de trabalho / outras instituições